

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

**Adaptación del cuestionario sobre actitudes y estrategias cognitivas
sociales (A.E.C.S) a la población brasileña**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Odila Santos Cabral

Directores

María del Pilar Oñate García de la Rasilla

Juana Morales Díaz

Madrid, 2016



**Facultad de Psicología
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación**

ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS SOCIALES (A.E.C.S.) A LA POBLACIÓN BRASILEÑA

TESIS DOCTORAL

DOCTORANDA: Odila Santos Cabral

**DIRECTORAS: Dra. María del Pilar Oñate García de la Rasilla
Dra. Juana Morales Díaz**

MADRID 2015

A Dios, mis agradecimientos por el don de la vida, por la fuerza, por el sustento en los momentos difíciles, por concederme valentía y conducirme a la realización de mis mayores sueños y por vivir esta oportunidad, de evolucionar, aprender y crecer.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Dña. María del Pilar Oñate García de la Rasilla y a la Dra. Dña. Juana Morales Díaz, directoras de la tesis doctoral, por sus correcciones, dedicación, perseverancia, disponibilidad en todo momento y por sus valiosas orientaciones, las cuales han sido esenciales en todo el proceso de evolución de esta investigación. Sin su apoyo, entusiasmo y dedicación este trabajo no habría concluido.

Al Núcleo Regional de Ensino, a los directores y profesores de los Colegios: Benedita Rosa Resende, Willie David, Albino Feijó Sanches, Profesora P. Maria R. Castaldi, Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL), Profesora Olympia Morais Tormenta, Profesor Paulo Freire y Profesor Vicente Rijo por su desinteresada y entusiasta participación.

A los alumnos y alumnas que han participado en la aplicación de los cuestionarios.

A mi familia (marido, hijos y madre), por el gran apoyo que me dado en estos momentos, así como a lo largo de mis estudios.

A todos los amigos que confiaron en mí, por haberme motivado a seguir siempre adelante y a afrontar los desafíos.

A la Universidad Complutense de Madrid que me recibió y me posibilitó, en todo momento, la realización de esta tesis.

ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS SOCIALES (A.E.C.S.) A LA POBLACIÓN BRASILEÑA

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	8
ABSTRACT	10
CAPÍTULO I: LA COMPETENCIA SOCIAL	21
1.1. El concepto de competencia social.....	21
1.2. La importancia de la competencia social.	28
1.3. El desarrollo de la socialización.....	32
1.3.1. La competencia social en la familia.....	33
1.3.2. La competencia social en la escuela.....	36
1.3.3. La competencia social en el adolescente	38
CAPÍTULO II. LAS HABILIDADES SOCIALES	45
2.1. Concepto y características de las habilidades sociales.	45
2.2. Los componentes de las habilidades sociales.	50
2.2.1. Los componentes conductuales.....	52
2.2.2. Los componentes cognitivos.....	54
2.2.3. Los componentes fisiológicos.....	55
2.2.4. Otros componentes.	55
2.4. El entrenamiento de las habilidades sociales.	66
CAPÍTULO III. LA CONVIVENCIA	77

3.1. El concepto de convivencia.	77
3.2. Los factores de convivencia.....	79
3.3. Los niveles de convivencia.	81
3.3.1. El nivel de la convivencia con uno mismo.....	81
3.3.2. El nivel de la convivencia con los otros significativos. ..	82
3.3.3. El nivel de la convivencia política.....	83
3.4. La convivencia y las habilidades sociales.	85
3.5. La competencia emocional y la convivencia.	88
3.6. La comunicación interpersonal.	102
3.6.1. Elementos fundamentales de la comunicación verbal .	106
3.6.2. Las barreras de la comunicación.....	108
3.6.3. Los niveles de comunicación.....	111
3.7. Los factores destructores de la convivencia.	113
CAPÍTULO IV: VARIABLES COGNITIVAS Y ACTITUDES SOCIALES	115
4.1. Concepto de variables cognitivas y actitudes sociales.	115
4.2. Los principales enfoques de las teorías del aprendizaje de las variables cognitivas y las actitudes sociales.	124
4.2.1. El condicionamiento clásico	125
4.2.2. El condicionamiento operante	126
4.2.3. El aprendizaje cognitivo	130
CAPÍTULO V. EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS ACTITUDES SOCIALES	139
5.1. Variables relativas a las actitudes sociales.....	139
5.1.1. El factor prosocial	140
5.1.2. Factor aversivo	153

5.1.3. Factor asocial	160
5.2. Variables cognitivas sociales	164
5.2.1. Los procesos y estrategias relacionados con los estilos cognitivos	166
5.2.2. Los procesos y estrategias relacionados con la calidad de percepción de los adolescentes	174
5.2.3. Procesos y estrategias relacionadas con la habilidad en la solución de problemas sociales	178
5.3. Escalas base de la investigación.	188
5.3.1. Escala de Thurstone (1929)	189
5.3.2. La escala de Likert (1932)	190
5.3.3. El diferencial semántico de Osgood (1957)	192
5.3.4. La escala de Distancia social de Bogardus (1925)	194
5.3.5. La prueba sociométrica de Moreno (1953)	194
CAPÍTULO VI. ANTECEDENTES DEL USO DEL CUESTIONARIO AECS	196
Cuadro 23: ANTECEDENTES DEL USO DEL CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS (AECS)	198
CAPÍTULO VII. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	205
7.1. Justificación.	205
7.3. Hipótesis	209
7.4. Cuestionarios revisados para la elaboración y adaptación de la escala	209
7.5. Metodología de la investigación.....	216
7.5.1. Diseño	216
7.5.2. Participantes	217
7.5.3. Instrumentos	218

7.5.4. Procedimiento	220
7.5.5. Variables	221
CAPÍTULO VIII. LOS RESULTADOS.....	226
8.1. Resultados de la primera fase y análisis.....	226
8.1.1. Análisis de los datos.....	228
8.2. Resultados de la segunda fase y análisis	239
8.3. Resultados de la 3ª fase.	249
8.4. Resultados por variables de género y localización (centro/barrio)...	255
CAPITULO IX – DISCUSIÓN.....	289
9.1. Análisis factorial	289
9.1.1. Análisis Factorial en la actitud social.....	290
9.1.2. Análisis de correlación de las escalas del pensamiento social con las de actitud social.....	293
9.2. Fiabilidad.	294
9.3. La influencia de las variables- (Las hipótesis)	298
9.3.1. Influencia de la localización del centro educativo	302
9.3.2. Influencia del sexo en la competencia social	310
CAPÍTULO 10 - CONCLUSIÓN.....	320
REFERENCIAS.....	326
ÍNDICE DE TABLAS.....	356
ÍNDICE DE FIGURAS	358
ANEXO I - CUESTIONÁRIO EN PORTUGUÊS	360
ANEXO II - CUESTIONÁRIO EN ESPAÑOL.....	376

RESUMEN

En la presente investigación, se realizó un estudio para conocer la importancia y relevancia de las actitudes y estrategias cognitivas sociales en la población escolar; el objetivo fue la adaptación del cuestionario de Actitudes y Estrategia Cognitivas Sociales (AECS) de Moraleda y Colaboradores (1998), a la lengua portuguesa y a la población brasileña.

El modelo explicativo utilizado por Moraleda y otros (1998), es el resultado de una vasta revisión bibliográfica de las investigaciones que más han destacado en el análisis y estudio de la competencia social. El modelo explicativo comprende el empleo de tres variables intervinientes, que son: variables actitudinales, variables cognitivas y variables procedimentales. Todas relacionadas con la competencia social de los adolescentes, cuya función es evaluar esta habilidad.

El estudio se ha realizado con una muestra de adolescentes que estudian en la escuela pública, en el nivel de enseñanza media en Brasil y cuyas edades se sitúan en un rango comprendido entre los 14 años y los 17 años.

La investigación se desarrolla en tres etapas. En la primera y segunda etapa se eliminaron los ítems del cuestionario con menor puntuación, aplicando el nuevo cuestionario a un grupo de 50 adolescentes. En la tercera fase, se aplicó nuevamente el cuestionario a una muestra de 500 adolescentes.

A continuación se realizaron los cálculos pertinentes relativos a los coeficientes de validez y de confiabilidad estadística del cuestionario, utilizándose para ello el paquete estadístico SPSS.20.

Asimismo, se realiza un análisis para confirmar la existencia de diferencias para dos variables dicotómicas: sexo y localización, en cada uno de los factores de las escalas correspondientes (de actitud social y de pensamiento social). Se comparan los resultados obtenidos por cada una de las tres escuelas participantes en este estudio (localizadas en la zona centro de la

ciudad y en la periferia). Se comparan también los resultados en relación al género y se estudia su nivel de significación.

A partir de los resultados obtenidos se comprueba la existencia de las siguientes diferencias significativas:

Los alumnos del sexo masculino obtuvieron puntuaciones medias más altas en el factor antisocial, y puntuaciones medias más bajas en el factor prosocial; en la comparación centro-barrio, hay solamente una diferencia significativa, con puntuación media más alta en la escuela localizada en el centro de la ciudad para el factor prosocial.

La adaptación del instrumento tiene como finalidad, la posibilidad de ser utilizado en las escuelas y otros centros educativos de Brasil, con el objetivo de poder acceder al conocimiento que tienen los educandos sobre las estrategias cognitivas de pensamiento y las habilidades relacionadas con la competencia social.

En conclusión, los datos verifican las hipótesis, aunque los resultados obtenidos son diferentes a los de la población original (española), argumentándose como razonamiento las diferencias interculturales entre la población brasileña y la española; por tanto, se entiende que un cuestionario de estas características, que pretenda evaluar las actitudes y estrategias cognitivas y sociales de una población determinada, debe partir de una adaptación de la prueba a la población objeto de estudio, tal como sugieren Basabe (2004) y Bernal y otros (2003).

Finalmente, el material que se aporta en este estudio puede servir de base para nuevas investigaciones relacionadas con la competencia y las habilidades sociales, pudiendo ser incluido en los programas de instrucción educativa y comunitaria en el ámbito institucional. Al término de esta investigación, se considera que el análisis y evaluación de las habilidades sociales y de la competencia social a través cuestionario que se ha construido al efecto, son elementos fundamentales y decisivos para poder desarrollar

posteriormente programas de mejora en este campo, dentro de la población escolar brasileña.

ABSTRACT

In this research, a study was conducted to know the importance and relevance of social attitudes and cognitive strategies in the school population; the aim was to adapt the questionnaire Attitudes and Cognitive Social Strategy (AECS) Moraleda and al. (1998), to the Portuguese language and Brazilian population.

The explanatory model used by Moraleda and al. (1998), is the result of an extensive literature review of research that highlights the analysis and study of social competence. The explanatory model includes the use of three intervening variables, which are: attitudinal variables, cognitive variables and procedural variables. All related to social competence of adolescents, whose function is to evaluate this ability.

The study was conducted with a sample of teenagers studying in public schools, at the level of secondary education in Brazil and whose ages lie in a range between 14 and 17 years.

The research is conducted in three stages. In the first and second stage questionnaire items with the lowest score they are eliminated by applying the new questionnaire to a small group of fifty adolescents. In the third phase, the questionnaire was again applied to a sample of 500 adolescents.

The relevant calculations for the coefficients of statistical validity and reliability of the questionnaire, using the statistical package for this SPSS.20 were made.

In addition, an analysis is made to confirm the existence of differences for two dichotomous variables: gender and location, in each corresponding scales factors (social attitudes and social thought). The results obtained by each of the three participating schools are compared in this study (located in the downtown

area of the city in the periphery). The results also compared in relation to gender and level of significance is studied.

From the results obtained are found the following significant differences:

The male students had higher average scores on the antisocial factor, and lower means scores in the prosocial factor; in the center-quarter comparison, there is only one significant difference, with the highest average score in the school located in the city center for the prosocial factor.

The adjustment of the instrument is intended, the possibility of being used in schools and other educational centers in Brazil, in order to gain access to knowledge among students on cognitive thinking strategies and skills related to social competence.

In conclusion, the data verify hypotheses, although the results are different the original (Spanish) population, arguing and reasoning cultural differences between the Brazilian and the Spanish population; therefore, it is understood that a questionnaire of this kind, which seeks to assess the attitudes and cognitive and social strategies of a given population must be based on an adaptation of the test to the study population, as Basabe (2004) and Guillermo Bernal et al. (2003) suggests.

Finally, the material provided in this study may serve as a basis for further investigations related to the topic of competence and social skills and can be included in educational programs and community education at the institutional level. Upon completion of this investigation, it is considered that the analysis and evaluation of social skills and social competence through questionnaire that has been built for the purpose are fundamental and decisive elements to further develop improvement programs in this field within the Brazilian school children.

INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad está llena de señales con vestigios de los hombres, grupos y naciones, que han luchado por poseer territorios, disputas de poder político, diferencias ideológicas y religiosas, entre otras.

En la base de estas tensiones es posible detectar señales de intolerancia, falta de diálogo, ambiciones desmedidas y ausencia de respeto a los derechos sociales o a los derechos humanos.

La lenta, pero escalonada evolución del hombre de un estado instintivo a la civilización, posibilitó la comprensión de estos derechos, aunque, actualmente, su cumplimiento exija la necesidad de contar con diferentes normativas y aparatos legales.

La necesidad de promulgación de leyes y de la creación de órganos de control y defensa de estos derechos, denota el desequilibrio aun presente entre un mundo altamente tecnológico y globalizado – que todavía no ha alcanzado el nivel de igualdad de oportunidades en todas las naciones – y las relaciones entre los pueblos y las personas, inmersos en todo tipo de conflictos y tensiones.

Este trabajo tiene como principio subyacente la creencia de que los seres humanos, son esencialmente seres sociales y que llevan en sí mismos, el estímulo universal para evolucionar sus propias potencialidades (Piletti, 1985).

De esta forma, colocado frente a los desafíos estructurados con ese fin, el hombre puede construir modos alternativos de enfrentamiento a sus límites personales y a las situaciones que se derivan de la sociedad – las crecientes necesidades de consumo, la violencia brutal y virtual o el desempleo, entre otras – que se reflejan directamente en la percepción de sí mismo, del mundo y del otro. La inquietud individual y social favorece en las personas un conjunto de sentimientos y posturas que inviabilizan relaciones creativas y estimulantes consigo mismas y con el mundo.

Gran parte de las dificultades sociales no ocurrirían si la convivencia tuviese como fundamento la capacidad para el diálogo, la tolerancia, el compartir y el ser

solidario. Como seres sociables, las personas tienen capacidad para establecer una relación agradable con sus semejantes, y así, vivir felices, tranquilos, tener una autoimagen sana y sentirse importantes. Por el contrario, la ausencia de habilidades sociales de convivencia favorece en las personas los sentimientos de inseguridad, baja autoestima, inquietud, impaciencia, vergüenza y otros, que le ocasionan malestar, y que no siempre saben cómo cambiarlos. El temor y la ansiedad pueden bloquear una convivencia saludable e incluso la actuación en un grupo. Para muchas personas es doloroso entablar una conversación con alguien que no conocen, tener nuevas relaciones, solucionar problemas y mediar conflictos.

También hay que resaltar que la baja cualidad de las relaciones humanas no sólo ha de ser vista desde la óptica de la responsabilidad individual. Para un salto cualitativo de estas relaciones, se hace necesaria la ampliación de sistemas de soporte a las poblaciones, en especial a aquellas más frágiles, de forma que no se individualice la culpa por el referido deterioro del tejido social.

En el ámbito de las microrrelaciones muchos profesionales defienden la necesidad e importancia de una educación para la convivencia, a través de la cual estos valores puedan ser pensados y las conductas pertinentes, aprendidas. Los primeros estudios sobre este tema aparecieron en el siglo XX, inicialmente a través de las teorías del desarrollo del niño, incluyéndose aspectos sobre las interacciones sociales y, posteriormente, con la psicología social, área que tiene un papel fundamental en la formación del concepto de competencia social, concepto que será aclarado y precisado a lo largo de esta investigación.

Desde esta perspectiva el psicólogo Floyd H. Allport (1924), el cual tuvo un papel relevante en el desarrollo de la psicología social, utilizó los principios del aprendizaje asociativo en una extensa gama de comportamientos sociales.

Lewin (1935), con un grupo de investigadores identificaron los diferentes estilos de liderazgo en un importante experimento. Se entrenó a varios adultos para que desempeñaran papeles diferentes al liderar grupos de niños. Ellos debían ejercer el papel de líder autoritario, democrático o permisivo. Se

observaron minuciosamente las reacciones de interacciones sociales de los niños en los grupos, de acuerdo con el liderazgo. Esta investigación estimuló la realización de otros estudios experimentales en situaciones sociales.

Williams (1935), estudió el desarrollo social en niños, identificando la asertividad (afirmar con certeza sus opiniones y deseos) y su influencia sobre la conducta social (Bernal, 1990). No obstante, el término asertividad (asertivo) fue utilizado y definido por Wolpe y Lazarus (1966), refiriéndose a la afirmación de los propios derechos y expresiones de pensamientos, sentimientos y creencias de manera directa, honesta y apropiada que no viola el derecho de las otras personas. Ese término hace objeción a la no asertividad, a lo que lleva a una persona a ser pasiva muchas veces o a la agresividad.

La difusión del entrenamiento asertivo ocurrió en la década de 1970, cuando surgieron muchos estudios, en los cuales se defendió la idea de expresar el sentimiento como una necesidad independiente del sentimiento de los otros (Del Prette y Del Prette, 2002a). Anteriormente, Wolpe (1958) publicó el libro *“Psicoterapia por Inhibición Recíproca”*, a través del cual presentó una fundamentación minuciosa de un amplio repertorio de trastornos conductuales y las técnicas para superarlos. Algunos de los trastornos estudiados fueron: la ansiedad, las fobias, los problemas sexuales, las conductas obsesivas, la amnesia y la histeria. Su idea se basaba en que la respuesta de ansiedad se podía enfrentar e inhibir a través de una respuesta nueva, que era opuesta a la que el sujeto presentaba. Wolpe utilizaba la relajación como respuesta antagónica. Cuando el paciente hubo aprendido la técnica de relajación (de Jacobson, 1938, u otra), el estímulo que causaba la ansiedad era introducido de forma gradual, y así el paciente iba aprendiendo a relajarse delante del estímulo que inducía a la ansiedad o la situación inquietante. Hoy en día, ese método fue perfeccionado, siendo actualmente conocido como una técnica de desensibilización sistemática.

Los estudios e investigaciones de laboratorio sobre los procedimientos básicos de interacción social, realizados por Argyle en 1969, se han convertido en el fundamento de las habilidades sociales. Dichos estudios concluyeron con la

presentación de un modelo de competencia social que se basaba en las semejanzas entre la conducta social y la ejecución de habilidades motoras (Argyle y Kendom, 1967) y al cual incorporaron las señales no verbales. Esto demuestra, la trascendencia que tuvo la psicología social en el campo de las habilidades sociales y su entrenamiento. Para Michelson y otros (1987), desde el principio, los estudios de las habilidades sociales y su entrenamiento han permanecido próximos a la psicología social, y principalmente en la actualidad.

La influencia de la psicología social y del área de las habilidades sociales es, evidentemente, un marco extraordinario de encuentro entre ésta y la psicología clínica, en la que se sale del ámbito individual, y se busca la comprensión de la imbricación entre lo personal y lo colectivo.

En esta área se encuentran muchos investigadores, entre ellos se pueden citar a Bellack y Hersen (1977), McFall (1982), Branco y Mettel (1984), Del Prette y Del Prette (2002a) entre otros. A través de ellos, surge el concepto de competencia social, presentado con pequeñas variaciones.

En general, se considera que la competencia social se refiere a los efectos del desempeño social en las diferentes situaciones vividas por una persona. Para adquirir las competencias sociales se necesita preparar a las personas para que sean capaces de tener iniciativas, compartir sus ideas, construir relaciones duraderas, asumir los riesgos y desafíos que suceden delante de ellas. Para Bazdresch (2001), las competencias están formadas por conocimientos y por comportamiento social, siendo algo más que habilidades. Las competencias sociales incluyen el dominio de los procesos y los métodos para asimilar la práctica, la experiencia y la intersubjetividad.

Desde finales del siglo XX e inicio del XXI, estos estudios se fueron incrementando, al mismo tiempo que se vivían los impactos de la globalización, transformación económica y social que constituyen la integración entre los países y las personas de todo el mundo. Por tanto, a través de la globalización se hace la apertura de las economías, de las fronteras, el aumento de intercambios comerciales, la difusión de la información, del conocimiento y de la

tecnología. Eso exigió de las naciones, nuevas conductas frente a la modernidad.

En el ámbito de la educación, los educadores, en general, percibieron la necesidad de desarrollar en las escuelas comportamientos socialmente eficaces.

Una de las grandes preocupaciones de los educadores y de las instituciones educacionales que trabajan con niños y adolescentes es que éstos logren una convivencia apropiada, preparándose para enfrentarse a las nuevas demandas. Esto se necesita porque, en diversas situaciones la relación de unos con otros se está debilitando y la violencia se hace presente. Hay alumnos que no respetan a sus profesores, ni a sus compañeros y ni a sus propios padres.

A lo largo del desarrollo se puede observar que hay personas que realizan cosas sin reflexionar, llevadas por la impulsividad. La impulsividad y la violencia pueden ser resultado de circunstancias de fragilidad personal y social, especialmente de determinados segmentos poblacionales.

A través de los medios de comunicación, se sabe que ha aumentado la violencia en el mundo. Hay países que se consideraron a salvo de esta situación, pero actualmente ha cambiado y ya no son ajenos a las situaciones violentas.

El crecimiento de la violencia en los hogares, en las escuelas, en las calles, ocurre principalmente entre los adolescentes, en las diversas clases sociales y cada vez con más frecuencia conllevan delitos graves. La sociedad, en este sentido, se está perjudicando gravemente. Con las nuevas tecnologías de la comunicación se ha intensificado el aislamiento social, y ha disminuido los contactos personales. Con el avance y la amplitud tecnológica, la persona puede estar conectada y a la vez aislada de la sociedad que la rodea.

Hay una mejora considerable en la educación brasileña, pero también se ha intensificado la violencia y la agresividad en las escuelas y en la sociedad, en general, entre los adolescentes (Jornal da Educação, 2007, Brasil).

Estos datos son verificables a través de la estadística. En Brasil, entre 1980 y 2004 hubo una disminución de la tasa de mortalidad de 11,06%, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Este índice de desarrollo

humano (IDH) es interpretado como un aumento en la expectativa de vida. No obstante, aunque, el índice de crecimiento de la población en Brasil mejoró, a nivel general, la tasa de mortalidad juvenil se mantuvo prácticamente sin alteración a lo largo del periodo, registrando un leve aumento, de 128, en 1980, a 133 cada mil jóvenes, en 2008 (Mapa de violencia, 2011, Brasil).

En estudios realizados en São Paulo y en Rio de Janeiro se verifica que hace cinco o seis décadas, las causas de la mortalidad de los jóvenes eran por epidemia o por enfermedad infecciosa, pero dichas causas han sido sustituidas progresivamente por causas externas, tales como los accidentes de tráfico y los homicidios. En la población adulta el 1,8% de las muertes son por homicidio, mientras que entre los jóvenes esta cifra se eleva al 39,7 (Instituto Sangari – Ministério da Justiça, 2011, Brasil). Esto demuestra que hay un aumento significativo de la violencia homicida en Brasil en las últimas décadas y que hay un agravamiento de esta realidad. Las personas utilizan la violencia como medio de resolución de conflictos en lugar de procurar buscar nuevas formas para solucionarlos.

Desde hace algunas décadas es notorio el interés de los estudiosos del campo psicosocial en este tema al comprobar que hay un aumento de la violencia tanto en los hogares como en las escuelas. Eso ha causado gran preocupación por parte de los educadores y está generando una importante alarma social. En el caso de la adolescencia, que es una fase de la vida en que ocurren importantes cambios, se necesita educar en la competencia social, en una sociedad que presenta serias dificultades.

La agresividad, la intolerancia social y el liderazgo negativo se presentan en muchos casos, en adolescentes que no saben dominar sus conductas. Por ello, es importante que las personas sean competentes socialmente, y a la vez, que el educador se encuentre siempre innovando y perfeccionando en esta área, por medio de la cual puede enseñar y mostrar al alumno, dichas competencias a través de programas adecuados de entrenamiento y aprendizaje de las habilidades sociales. La instrucción en la competencia social se debe mantener

siempre para que haya una conducta adecuada entre los jóvenes. Por tanto, hay una necesidad, cada vez mayor, de que el individuo busque establecer relaciones que favorezcan la vida. Siendo esto algo que se puede desarrollar, ya que los comportamientos, para tener una buena convivencia, pueden ser aprendidos.

Para la gran mayoría de los estudiosos en este campo, una persona puede aprender y cambiar su forma de convivir con los otros, al tomar consciencia de que su conducta no es buena o adecuada (Monjas Casares 1993; Moraleda, Oñate y González, 1999; Del Prette y Del Prette, 2002a; Caballo, 2007; Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007). Cuando una persona tiene una baja competencia social, es posible desarrollar una forma apropiada de relacionarse y tener una buena convivencia con los demás, a través del entrenamiento.

El tema de la competencia social se ha divulgado escasamente en Brasil. Podría decirse que ha sido a finales del siglo XX, cuando han comenzado los estudios sobre dicha competencia. En la actualidad hay un cambio significativo, considerándose que la mencionada área de estudio es importante tanto desde el punto de vista teórico como práctico, ya que la competencia social forma parte de la vida cotidiana del individuo. Desde esta perspectiva, entendiendo que el estudio de la competencia social tiene gran relevancia para el establecimiento y logro de una relación social adecuada en todos los sectores (hogares, escuelas, trabajo...), se ha considerado pertinente y oportuno escoger este tema como centro de esta tesis.

A partir de estos planteamientos queda justificado el interés de este estudio, que no es otro que la necesidad de difundir este tema entre la población brasileña e incrementar el material de estudio. De forma concreta, el objetivo principal al que se ha dirigido esta investigación ha sido el de adaptar un instrumento que permita evaluar dicha realidad; para ello, tras un exhaustivo estudio de los instrumentos de medida, escalas y cuestionarios existentes, se optó por el cuestionario de Actitudes y Estrategia Cognitivas Sociales (AECS) (Moraleda y otros, 1998), considerando que cumplen los objetivos e intereses, que nos proponemos.

El modelo explicativo utilizado por Moraleda y otros (1998), es el resultado de una vasta revisión bibliográfica de las investigaciones que más se destacaron en la competencia social. Las mismas intentan definir la competencia social y también las diferencias empíricas en una amplia muestra de adolescentes. El modelo explicativo comprende el empleo de tres variables intervinientes, que son: variables actitudinales, variables cognitivas y variables procedimentales. Todas relacionadas con la competencia social de los adolescentes, cuya función es desarrollar esta habilidad, generando una buena adaptación social.

En esta investigación se pretende adaptar un instrumento para ser utilizado en las escuelas y otros centros educativos, con el propósito de que los educandos puedan reflexionar y aprender sobre las estrategias cognitivas de pensamiento y la competencia social.

Para responder a la finalidad de esta investigación, la presente tesis se ha organizado en los siguientes capítulos:

En el Capítulo I se describen los conceptos, la importancia de la Competencia Social y el desarrollo de la socialización, incluyendo los diferentes contextos de estudio, como la familia, la escuela y los amigos.

En el Capítulo II se estudian las diversas características y conceptualizaciones de las habilidades sociales, así como sus componentes y las técnicas de evaluación de las mismas.

En el Capítulo III se presentan las ideas o conceptos sobre la convivencia, los niveles de convivencia, la convivencia y las habilidades sociales, la competencia emocional y la convivencia y la comunicación interpersonal.

En el Capítulo IV se describen las actitudes sociales y las variables cognitivas, englobando las definiciones y los principales enfoques de las teorías del aprendizaje.

En el Capítulo V, se tratan los factores de la actitud social, las variables actitudinales y las diferentes escalas de medida.

En el Capítulo VI se encuentran investigaciones que utilizaron el cuestionario AECS en diferentes situaciones, incluso una adaptación del cuestionario en Bogotá.

En el Capítulo VII se especifican los fundamentos metodológicos de la investigación, comprendiendo los objetivos, las hipótesis, las variables, las muestras,... Se describe el instrumento utilizado para obtener los datos y la forma como se ha hecho el análisis de los mismos.

La investigación, de un modo general, está orientada a adaptar el cuestionario de Actitudes y Estrategia Cognitivas Sociales (AECS) (Moraleta, Oñate y González, 1998) y validar el cuestionario, en la lengua Portuguesa, en Brasil, con adolescentes que estudian la enseñanza media en colegios públicos, evaluando la variables relativas a las actitudes sociales y las estrategias cognitivas.

En el Capítulo VIII se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario en lengua portuguesa, con la valoración y adaptación de la escala AECS a dicha lengua, hablada en el Brasil, el análisis y la discusión de los resultados, y el estudio de fiabilidad y validez del procedimiento.

En el Capítulo IX se aborda el análisis y la discusión de los resultados tras la aplicación del cuestionario AECS adaptado.

En el capítulo X se realiza la conclusión, en la que se incluye, las dificultades encontradas cuando se adapta una escala, ya existente, a otra población. Al final se dan algunas orientaciones sobre nuevos planteamientos para avanzar en un campo tan fecundo como inexplorado: el de la competencia social.

CAPÍTULO I: LA COMPETENCIA SOCIAL

1.1. El concepto de competencia social

A nivel general, la consideración que se ha hecho de la competencia social es amplia, siendo estudiada, algunas veces, a través de un componente aislado o, en otras ocasiones, mediante una estructura más amplia. Algunos de los contenidos abordados se centran en:

- La importancia de una interacción social adecuada.
- La presentación de un desempeño apropiado en las relaciones interpersonales.
- La obtención del éxito personal en las diferentes situaciones del día al día (control de la conducta y de las emociones, de la comunicación, de la integración, etc.).

Hay un evidente interés de los expertos del campo psicosocial por el tema de la competencia social, tal como se puede apreciar en los trabajos de McFall (1982), Gil y León (1998), Kelly (2000), Monjas (1993), Caballo (2007), Marina y Bernabeu (2007); Del Prette y Del Prette (2002a) entre otros. El concepto de competencia social surge entre ellos con pequeñas variaciones como se verá a continuación.

Para McFall (1982), “la competencia se emplea como un término evaluativo general que se refiere a la calidad o adecuación de la ejecución total de una persona en una tarea determinada. Para ser evaluado como competente, una ejecución no necesita ser excepcional, solamente necesita ser adecuada. Las habilidades, sin embargo, son las capacidades requeridas para ejecutar competentemente un tarea” (cit. en Caballo, 1987, p. 14).

El énfasis se centra en la importancia de incrementar los intercambios positivos entre los interlocutores. Por tanto, lo que diferencia el concepto de competencia social del concepto de habilidad social es que el primero tiene un significado evaluativo y el segundo tiene un significado descriptivo.

Del Prette y Del Prette (2002a, p. 47), definen la competencia social en los siguientes términos: “La competencia social es la capacidad del individuo (autoevaluada o evaluada por otros) de presentar un desempeño que garantiza, simultáneamente: a) la consecución de los objetivos de una situación interpersonal; b) el mantenimiento o la mejoría de su relación con el interlocutor, incluyéndose ahí la búsqueda de equilibrio del poder y de los cambios en esas relaciones; c) el mantenimiento o la mejoría de la auto-estima; d) el mantenimiento o la ampliación de los derechos humanos socialmente conocidos”.

Para Ruiz (2010, p. 59) “la competencia social se define, en parte, por las tendencias que tiene de personalidad de un sujeto en interacción con otro”.

Para Moraleda, Oñate y González (1999, p.11), la competencia social es “el conjunto de capacidades y habilidades afectivas y sociales que les ayudan a ajustarse y desarrollarse con éxito en los diversos ambientes interpersonales y laborales y conseguir así, en definitiva, una mejor salud mental y una existencia más feliz”.

Para Trianes, Muñoz y Jiménez (2003, pp. 24 -25), la competencia social, es “una estructura cognitiva y de comportamiento más amplio, que engloba habilidades y estrategias concretas, conectadas con otras estructuras motivacionales y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal”, siendo un elemento importante para que se tenga una “personalidad sana y feliz”. Las competencias sociales son “habilidades socio cognitivas y de conocimiento”, comprendiendo la capacidad que el individuo tiene del dominio emocional, que puede controlar las conductas específicas que son decididas por las personas como seguras y convenientes, de tal forma que colaboran para el ajuste social apropiado.

La competencia social puede ser definida bajo otros aspectos. Trianes et al. (2003, p. 25), consideran “la noción de competencia que enfatiza el estado de dominio o control por el sujeto de los procesos y comportamientos, hábitos de la interacción social que lleva a resultados positivos”. La persona se autovalora, suscitando la confianza necesaria para el éxito en el desempeño de la meta

propuesta, conquistando así la estima y tranquilidad en el grupo en que está integrada. Esta competencia está relacionada con otras competencias generales, como la competencia escolar, deportiva o personal, que ayudan al bienestar psicológico y que llevan al éxito del grupo en su conjunto, y a la valoración por los educadores.

Para Goleman (1996), la competencia social es una forma de inteligencia personal o emocional, que se destaca de las habilidades cognitivas (lingüísticas, matemáticas o espaciales) y se mide con los tests de inteligencia emocional.

Al definir la competencia social es importante considerar la cultura en la que la persona vive, pues ésta varía de acuerdo con el medio social existente, la educación recibida, la edad y el género. Una persona puede ser considerada apta socialmente en Occidente y no serlo en Oriente, porque las formas de actuar son diferentes y lo mismo ocurre con las naciones que son del mismo continente. De ese modo, hay que tener criterios para evaluar la competencia social porque las mismas cambian en los diferentes medios sociales de cada localidad (Argyle, 1976; Del Prette y Del Prette, 2002a).

Los educadores deben tener sensibilidad y ofrecer a los niños instrucción intercultural con relación a esta parte de la competencia social, pues de otra forma se pueden comprometer los procesos educativos de niños y adolescentes, debido al rápido aumento de multiculturalismo en los colegios en todas partes. Así mismo deben estar informados acerca de las distintas culturas, de tal manera que sean capaces de proporcionar el desarrollo y la identificación necesaria para los alumnos, con los cuales conviven. El desconocimiento y la no estimulación de dicha competencia, puede comprometer, el carácter del alumno, propiciándose la inadaptación (Trianes et al. 2003; Martínez-Otero, 2010).

La competencia social es un sistema complejo que está relacionado con toda la actividad psicológica del sujeto. Una persona puede recibir influencia positiva o negativa por la opinión de otra y por su forma de ver las cosas y esto puede interferir en el desarrollo de la competencia desde la niñez. Por tanto, los

“Procesos Psicológicos que sustentan la competencia social”, según Trianes et al. (2003, p. 37-39) han de contemplar la siguiente secuencia:

- El primer paso del proceso es ponerse en el punto de vista del otro durante una situación específica, desarrollando la habilidad para ayudar o ser solidario con el otro. Cuando el niño consigue dejar de verse sólo a sí mismo, para recibir el punto de vista o informaciones de otras personas, está desarrollando y formando su estructura cognitiva, y de esta manera resuelve el problema, considerando el punto de vista del grupo y, manteniendo así la amistad con los compañeros. En la adolescencia, son muchos los que saben resolver un problema de matemática, pero tienen dificultad en escuchar a un amigo y ponerse en su lugar cuando se trata de un conflicto social, centrándose en ellos mismos y desarrollando su egoísmo. En la edad escolar, ya es posible superar este egocentrismo, preocupándose más por las necesidades de los otros. En la etapa siguiente, consigue tener en cuenta la opinión del otro y de sí mismo, consiguiendo así desistir del objetivo inmediato para conquistarlo a largo plazo.
- El segundo paso es la empatía, que es la capacidad de reconocer y sintonizar con las emociones ajenas, la cual empieza a surgir de los 3 a 4 años, y contribuye a la superación del egocentrismo en el área social. Esta competencia es muy importante para mejorar y aprender la conducta de ayudar, ser solidario y cooperar con los demás. Etimológicamente, la palabra ‘empatía’, significa ‘dentro de la emoción’, ‘junto con la emoción’, es decir, alguien que se identifica emocionalmente con otra persona. La raíz del término proviene del griego *pathos* y hace referencia a la cualidad que estimula la emoción. Por tanto, empatía es poseer la capacidad de entender la personalidad del otro y así hacer una previsión con seguridad de sus posibles reacciones (Vicente, 1987).
- El tercer paso es el conocimiento social, proceso a través del cual se aprende el desempeño del individuo en la sociedad, percibiendo el mundo a través de las personas, sus roles, las relaciones, las reglas y las normas sociales y, valorando sus creencias. Según Goleman (2007), la cognición

social se basa en el conocimiento del modo en que el mundo social actúa efectivamente. En general, se considera que la persona hábil en competencia cognitiva, sabrá comportarse adecuadamente en las diferentes situaciones sociales.

En cada sistema social las personas desempeñan el papel que les es propio, actuando de acuerdo con sus atribuciones en las situaciones que se presentan en la vida. También en los sistemas de poder, los trabajadores en general y los que tienen funciones específicas tienen el conocimiento social necesario para desarrollar bien su trabajo y ejercerlo en la sociedad. Es importante destacar que el conocimiento social es una condición indispensable para que los pueblos desarrollen sus propios papeles en la sociedad en que viven.

Otros factores que se acentúan son la ciencia social institucionalizada en un país, que no tiene porqué tener el mismo valor que en los demás y el conocimiento social, el cual generalmente no se encuentra de forma sistematizada y muchas veces sólo existe sobre él una pequeña consideración. La ciencia social que es importante y necesaria en una sociedad, debería ser divulgada en las principales sociedades (Jhonatan, 2007).

El niño aprende por medio de la observación los elementos que son transmitidos culturalmente. La sociedad detiene y emplea el conocimiento que posee sobre sí misma y sobre las demás con las que se relacionan. Este conocimiento proporciona a los integrantes del grupo normalizar y defender su conducta en el medio de la propia sociedad y también entre aquellos que no están integrados a ella. Generalmente, ellos reciben la información, procesan lo que han recibido y construyen los conocimientos sociales que necesitan para tener una buena convivencia (Trianes y otros, 2003).

En la edad escolar se dan dos importantes cambios. En primer lugar, el niño empieza a entender la diferencia que hay entre las relaciones personales e institucionales. En segundo lugar, está la comprensión del proceso que permite diferenciar resultados inmediatos o a largo plazo (Deval y Enesco, 1994).

En la adolescencia es posible entender las consecuencias de sus acciones, comprender las costumbres, las reglas y los sistemas. Este conocimiento social no garantiza una solución eficiente de los problemas. El conocimiento se obtiene por medio de la experiencia directa y por la educación. Los juegos o ejercicios también ayudan en el desarrollo social (Trianes y otros, 2003).

- El cuarto paso en el proceso es la autorregulación en las relaciones interpersonales. Esa autorregulación es la capacidad de control personal en confrontación a las reglas de la conducta de otros. Por medio de este proceso, la persona es capaz de manejar las emociones y hacer sus actividades, sin que ellas interfieran. Saber esperar el momento cierto para alcanzar sus objetivos.
- El quinto paso es la autopercepción y valoración de sí mismo, considerando tres aspectos:

1) Un conjunto de conceptos, creencias o teorías a través de las cuales puede descubrirse a sí mismo. Esto se origina a partir de los cuatro años cuando el niño consigue desarrollar sentimientos e ideas sobre sí mismo, creando la identidad personal a través del autoconocimiento y la consciencia de las propias capacidades y rasgos. Trianes et al. (2003, p. 54), consideran que el ambiente en que se vive posee una función central para el establecimiento del “autoconcepto, como sentimientos de confianza y seguridad frente a sentimientos de culpa y dependencia, así como, creatividad frente a inhibición”.

2) La autoestima. Es el posicionamiento que la persona tiene sobre ella misma, siendo un elemento evaluativo del auto-concepto. La persona que tiene una autoestima elevada, posee mayor auto-confianza, pero la que tiene una autoestima baja, su auto-concepto es negativo (Páez, Zubieta y Mayordomo, 2004). A través del conocimiento de las características personales se despiertan las sensaciones y afectos. De esta forma, es posible satisfacerse con las características propias y sentirse bien con uno mismo. Se diferencian dos tipos de autoestima: La autoestima personal, la

cual se refiere a los sentimientos que la persona posee de respeto y valor de sí misma y la auto-estima colectiva, que es la actitud que la persona tiene sobre las categorías y grupos sociales en los que se integra.

3) La autoeficacia. Es creer que se puede tener éxito en determinadas tareas y principalmente en las relaciones sociales.

- El sexto paso son los procesos externos que sustentan la competencia social, los cuales aluden a: las relaciones con sus semejantes o iguales y la valoración de los adultos. El proceso de ser valorado por los iguales se inicia cuando aún son pequeños y constituye el elemento clave para mantener relaciones agradables, adecuadas y armoniosas con los de su misma edad. Esta valoración es muy importante también cuando viene del adulto, el cual le enseña a respetar y considerar a los demás.

Cuando las interacciones sociales son positivas las personas pueden alcanzar una mejor autoestima y bienestar personal. Ellas logran reforzadores en las situaciones en que interaccionan con los otros y las relaciones con uno mismo y con los demás mejoran. Por tanto se puede decir que hay una relación entre competencia social y autovaloración, así como entre el buen concepto de sí mismo y autoeficacia.

Para Martínez-Otero (2010), el modelo bio-psico-social actual de la competencia social es indicador social de salud mental. La persona que en su infancia tiene ajustada esta competencia, ciertamente progresará en nivel social y escolar, consiguiendo buen ajuste personal. Si dicha competencia es inadecuada, puede tener consecuencias negativas a corto y a largo plazo. Por tanto, hay una correlación entre la incompetencia social con baja aceptación, dificultades escolares, baja autoestima y depresión, delincuencia juvenil, etc.

Las instituciones educativas y los profesores muestran gran interés por el desarrollo social de los alumnos, pues hay aumento significativo de actitudes y comportamientos agresivos, no solidarios y también muchos a los que no les gusta cumplir las normas de las escuelas, así como la reducción de los comportamientos que llevan a buena convivencia social. Este problema ha

surgido en todos los medios sociales, sean alumnos de escuelas centrales, periféricas o del campo (Monjas Casares, 1993; Moraleda y otros, 1999; Del Prette y Del Prette, 2002a; Caballo, 2007; Trianes y otros, 2007).

1.2. La importancia de la competencia social.

El concepto de competencia social fue introducido en los sistemas educativos, para dar respuesta a la necesidad de la sociedad de que los alumnos al concluir el ciclo escolar tuvieran la capacidad necesaria para alcanzar éxito en sus proyectos personales, contando con los recursos internos necesarios para solucionar sus problemas con la máxima autonomía posible (Marina y Bernabeu, 2007).

Hay un creciente deseo de los maestros y educadores para ver en las escuelas el incremento de la competencia social entre los alumnos (Monjas Casares, 1993; Moraleda y otros, 1999; Del Prette y Del Prette 2002a; Marina, 2006; Caballo, 2007; Trianes y otros, 2007).

Son muchos los autores (por ejemplo Bellack y Hersen, 1977; Monjas, 1993; Del Prette y Del Prette, 2002a) que han manifestado sus preocupaciones por los efectos que pueden ocasionar los déficits de la competencia social en las fases de formación de la persona, así como los que afectan a su desempeño social en diferentes momentos de su ciclo vital. Hay una correlación entre el déficit de las habilidades sociales y la variedad de problemas psicológicos como la delincuencia en medios adolescentes, la no adecuación a la escuela, la relación entre las parejas y algunos síntomas de depresión y esquizofrenia (Del Prette y Del Prette, 2002a).

Para los Doctores Moraleda, Oñate y González (1999) el individuo que es socialmente competente ha de poseer un conjunto de capacidades, destrezas que le ayuden a ajustarse y desenvolverse con éxito y eficiencia en los diversos ambientes (interpersonales y laborales) y alcanzar una mejor salud mental y una mayor satisfacción de su vida. De esa forma, se puede percibir que hay relación entre la incompetencia social y las dificultades personales de autoestima y aceptación, además de las dificultades escolares que pueden derivar en la delincuencia juvenil. Las personas que tienen dificultad en las relaciones

interpersonales, a menudo lo tienen en sus trabajos, pues la buena convivencia facilita el mejor desarrollo en las actividades, dado que generalmente nadie trabaja totalmente aislado. Hay actividades ejercidas por profesionales que se hacen aisladas, pero incluso así, la persona tiene que relacionarse con los otros. No hay muchas posibilidades de quedarse completamente separado del mundo; tiene que mantener contacto con las personas con quien trabaja, sea superior o esté bajo su mando. También necesitará exponer sus ideas y pensamientos referentes al trabajo, y ello requerirá de la habilidad de hablar en público. Cuando hay déficit de habilidades sociales en las relaciones laborales, es imprescindible que se haga entrenamiento de las mismas.

Las personas, generalmente tienen dos tipos de conocimiento. El primero está vinculado con el saber o el conocimiento sobre las cosas y su realidad y el segundo, con el hacer, o sea, la práctica de la actividad, es decir, las habilidades para solucionar los problemas (Pozzo, 1996). Por tanto, para el desempeño de la profesión, se requiere la integración de las dos formas de conocimiento.

En el contexto de trabajo, se exige del profesional que sea eficaz, que conozca y domine su área de conocimiento, técnica y también posea habilidades sociales, a través de las cuales se permita que establezca y mantenga buenas relaciones y eficiente comunicación con los demás. Monjas (1993, pp. 25-26), afirma que "el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto que con las habilidades cognitivas e intelectuales". En cualquier actividad que se ejerza siempre implicará relaciones interpersonales de mayor o menor intensidad. Por tanto, cuando una empresa necesita contratar a alguien para determinado puesto de trabajo, se exige que el candidato sepa resolver las tareas inherentes al puesto en cuestión, con cierta eficacia (Morales, Ariza y Morales, 1999).

Las destrezas técnicas y el conocimiento específico que se necesita para realizar la tarea se verifica con evaluaciones tradicionales, y además hoy es indispensable comprobar las condiciones personales o las aptitudes necesarias para la actuación en dicha tarea, concentradas fundamentalmente en la

valoración de la inteligencia (compresión) y de la personalidad (carácter). Con relación a la personalidad, la inteligencia, las actitudes y los intereses, éstos son evaluados por el psicólogo que verifica si el candidato puede ser eficiente en el trabajo. Actualmente la toma de decisión para ocupar el puesto se basa en el resultado final de todas estas consideraciones (Solano, 2004).

Las empresas e instituciones necesitan incrementar determinados conocimientos y habilidades necesarias para fortalecer la actuación y la formación de los profesionales y tener mejor desempeño en el trabajo. Para conseguirlo, son necesarios realizar programas de capacitación.

Hay un cambio creciente, en el mundo, donde la tecnología se transforma con rapidez. Los ordenadores, aunque no se obtenga uso total de sus capacidades, son sustituidos por otros más modernos y sofisticados. Existe el deseo por lo nuevo y todo es rápido, sin tiempo para reflexionar. Pero nada de eso, sería importante si no hubiese una buena relación entre las personas en todos los ámbitos (familiar, social y laboral).

Así mismo, los padres y la sociedad, en general, están empeñados en realizar la acción pedagógica con relación a estas necesidades. Son muchas las investigaciones que se están realizando y muchos los programas que han surgido con esta finalidad (Monjas Casares, 1993; Moraleda, Oñate y González, 1999; Del Prette y Del Prette, 2002a; Caballo, 2007; Trianes y otros, 2007). La gran mayoría de dichos programas se han dirigido a los niños y muy pocos a los adolescentes o a los jóvenes, no siendo suficientes para el aprendizaje de las habilidades sociales.

Monjas (1993, p. 27), resalta la importancia de la interacción entre niños y niñas, lo que ya se demuestra al constatar el rol y las funciones que tienen en el desarrollo de las competencias social y personal. Las principales funciones que cumplen son:

- a)** El conocimiento de uno mismo y de los demás. En las interacciones con los iguales el niño aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor.
- b)** El desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y de determinadas conductas, habilidades y estrategias que deben ponerse

en práctica para relacionarse con los demás, tales como la reciprocidad, la empatía, el intercambio, la colaboración, la cooperación y las estrategias sociales de negociación y de acuerdo.

- c)** El autocontrol y la autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los otros.
- d)** El apoyo emocional y la fuente de disfrute (afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento de valor, sentido de inducción, sentimiento de pertenencia, aceptación, solicitud y muchas otras cosas que hacen que los niños tengan sentimientos de bienestar y se encuentren a gusto).

Es de gran importancia conocerse a sí mismo y a los demás. El desarrollo del conocimiento social, las habilidades y estrategias para ponerlas en práctica y relacionarse con los demás, el tener autocontrol y autorregulación, y tener apoyo emocional es fuente de disfrute. Se necesita que haya una actividad programada para desarrollar la competencia social.

Para Moraleta y otros (1999, p. 12), los programas actuales destinados a la enseñanza de la competencia social en la escuela tienen poca eficacia y poseen las siguientes limitaciones:

- La primera “se refiere al concepto restrictivo” ya que algunos de estos programas consideran la competencia social “como un conjunto de habilidades observables y objetivamente analizables”;
- La segunda “se refiere al conocimiento incierto” que la Psicología cognitiva ofrece a “todos los que trabajan en la intervención o enseñanza de la competencia para la adaptación social, sobre cuáles son los elementos afectivos y cognitivos básicos y definitorios de dicha competencia”;
- La tercera, “se refiere a la carencia de informaciones” con que, generalmente, los que desean realizar un programa para enseñar competencia social para adolescentes, no encuentran, pues necesitan bibliografía sobre las características específicas y diferenciales que

pueden presentar en cada uno de los factores, tanto afectivos como cognitivos, en esta competencia;

- La cuarta, “se refiere a la poca eficacia de muchos de los programas de adolescentes en edad escolar”.

Por tanto, Moraleda, Oñate y González (1999), consideran que para que un programa que enseña la competencia social sea válido y fiable y las personas que trabajan con esta enseñanza tengan seguridad, debe indicar cuáles son las variables de las cuales dependen de manera más relevante la relación social de los adolescentes. Se necesita insistir más en la enseñanza de la competencia social, y su intervención eficaz.

1.3. El desarrollo de la socialización.

Los comportamientos sociales se presentan en los niños precozmente en el ambiente familiar. Las primeras interacciones se realizan dentro de la dinámica familiar y tienen su continuidad en las escuelas infantiles, donde pasan gran parte del día. Los padres también sienten que no pueden transmitir a sus hijos, todo lo que ellos necesitan para tener una buena convivencia con los demás. Es frecuente constatar que las instituciones educativas tienen dificultad para conseguir la sociabilidad, ya que hay una tendencia a que las relaciones interpersonales de los estudiantes sean cada vez menos adecuadas, necesitando el cambio. Los profesores desean que sus alumnos presenten comportamientos que demuestren buenas relaciones interpersonales en todos los ambientes, en los hogares, en las escuelas, con sus compañeros y en cualquier otra situación social.

Al nacer, el niño empieza sus relaciones sociales, y desarrolla en la infancia un repertorio de comportamientos socialmente habilidosos. Para la Psicología del Desarrollo hay una multiplicidad conceptual y metodológica referente a la posición organicista y ambiental, sobre la visión más extensa del ciclo vital incluyendo el aspecto evolutivo, ecológico e histórico social. De esta forma, hay una interacción entre organismo y ambiente social en el desarrollo del ser humano, ocurriendo cambios en las características de la persona, como en su forma de interacción con el medio en el que vive. Por tanto, en los análisis del

desarrollo humano se destaca los procesos dinámicos para la formación de las características individuales y su incesante interacción con el ambiente. El fundamento para la construcción de las relaciones sociales está en la interacción mutua entre ambiente e individuo (Del Prette y Del Prette, 2002a/b).

Las conductas sociales se desarrollan a lo largo de la vida de una persona y son muy importantes para una buena socialización. Son reconocidos como factores importantes, los intercambios de comportamientos afectivos, las prácticas de valores y el nivel cultural y socio económico de la familia.

1.3.1. La competencia social en la familia.

La familia constituye el primer grupo social del niño, y es en este ambiente en el que él va aprendiendo cómo debe relacionarse con las demás personas, qué comportamientos son adecuados y cuáles no. Los padres, además de modelos para muchos comportamientos, son también los que imponen las reglas recompensando los comportamientos adecuados y censurando los desvíos. Deben ser sensibles al comportamiento del niño. Es necesario que haya el equilibrio entre la parte afectiva y el control de las normas.

El niño, al nacer necesita cuidados especiales y así sus primeras interacciones son con sus cuidadores. Es en la infancia, en medio de la familia y en la escuela dónde ocurren las adquisiciones que influirán en la persona. El primer grupo social con el que el niño participa es la familia (padres, hermanos, abuelos, tíos y otros), por tanto es en ese ambiente donde se empieza el proceso de aprendizaje social, que se sigue en la escuela, pues es un medio semejante al de la familia. Los padres generalmente proporcionan situaciones en las que los hijos pueden adquirir habilidades sociales, cuando les permiten interactuar con otros niños (Trianes y otros, 2003).

Para estos autores (op. Cit. p. 16), los contextos sociales (familia y escuela) y los agentes que forman parte de ellos (padres, hermanos, profesores, compañeros de clase) ejercen una fuerte influencia en el desarrollo en todas las etapas de la vida y de ellos surgen demandas y restricciones que el niño debe saber interpretar para responder adecuadamente, es decir, de acuerdo con lo

que se espera de él. Estas directrices emanan de los valores, normas y expectativas de la sociedad, basadas en las interpretaciones particulares que hacen los agentes sociales en los distintos contextos.

Todos estos procesos son espontáneos, es decir se producen por el propio flujo de las interacciones sociales en que están inmersos los seres humanos, pero existe también la posibilidad de educarlos. Padres y profesores ejercen la acción educativa, para ayudar al niño a progresar a través de la interacción con él, una interacción guiada en gran medida por el lenguaje (sugerencias, instrucciones, expresiones, etc.); aprobando y reforzando los comportamientos que se ajusten a lo esperado; dirigiendo y representando para el niño el comportamiento correcto; actuando como modelos reflexivos, supliendo la autorregulación que le falta al niño; apoyándolo con el ejemplo y la acción y con otros muchos medios educativos.

El niño, después del nacimiento, se comunica por el llanto y no verbalmente, por los movimientos del cuerpo, manos y rostro. Éstos se tornan más elaborados algunas semanas más tarde, siendo capaz de sonreír y mirar. A partir de los seis meses acontece un desarrollo mayor en la comunicación verbal, cuando surgen sonidos y palabras que poco a poco se van perfeccionando, llegando hasta al buen manejo de la palabra. Perinat, (1998, p. 134), observa que las primeras expresiones de comunicación del niño demuestran que son receptivos de alguna manera a sus instintos de comunicación, afirmando que “la socialización se descubre igualmente en el reino de las expresiones emocionales; podemos reconocer las mismas en los adultos. A medida que van desarrollándose adoptan los gestos y formas de señalización con gran facilidad”.

El mayor desarrollo de la conducta social, se hace cuando los padres van introduciendo las normas sociales, los valores y las actividades que creen correctas, o las que son empleadas en su grupo social. El grupo familiar puede ser compuesto por la familia extensa, por los abuelos, tíos, primos y otros, contribuyendo cada uno con su forma de ser, para la socialización. Los niños al cumplir las actividades cotidianas son capaces de observar, imitar, recibir

instrucciones, adquirir habilidades sociales, etc., que los ajustan al grupo social en el que viven incluyendo las normas sociales.

Perinat (op. Cit.), considera que el desarrollo puede ser universal y particular. Cuando los vínculos son establecidos entre el niño y sus familiares es el desarrollo universal y cuando se refiere a las prácticas culturalmente determinadas y las razones de las mismas, son los aspectos particulares. Se les enseña a los niños para que se posicionen, y sean personas socialmente adaptadas en su ámbito social.

Para desarrollar la socialización los padres les muestran las normas sociales a través de conversaciones, reforzando las conductas correctas y corrigiendo los errores. Hay padres que bloquean la expresión de las emociones de sus hijos, al castigarlos cuando no es necesario y por no saber cómo hacerlo en una determinada situación.

En el contexto familiar se encuentran diferentes tipos de relaciones, tales como entre marido y mujer, padres e hijos, entre hermanos y los parientes. Las relaciones entre parejas muchas veces empiezan como un sueño o un cuento de hadas, pero con el pasar del tiempo, algunos comportamientos que traían alegrías dejan de ocurrir entre las parejas y surgen otros que son hostiles. Es importante que ambos perciban la necesidad de mejorar sus conductas y así perfeccionar las relaciones interpersonales.

Algunas de las habilidades que son esenciales en esa relación son: saber escuchar con atención, ser capaces de identificar los problemas y encontrar soluciones. Hay parejas que son atentas con los amigos pero no lo hacen con su cónyuge. Ambos deben cultivar el cariño, atención y buen humor. Las decisiones deben ser compartidas entre los dos. Las relaciones entre padres e hijos empiezan a cambiar con el tiempo, cuando los hijos crecen. Las alteraciones ocurren con relación a los hábitos, pensamientos y deseos, culminando con el período de la adolescencia, donde los enfrentamientos con los padres son más asiduos. Generalmente, los padres no están preparados para estas situaciones y cuando los hijos practican la conducta inadecuada, los padres al corregirlos lo

hacen con medidas punitivas, que no siempre surten efecto positivo, pudiendo causar sentimientos de rabia e indignación (Del Prette y Del Prette, 2002a).

Los padres necesitan evaluar sus acciones y hacer que las normas y reglas de convivencia sean coherentes con los valores familiares, y de esa forma, seguir un modelo de conductas previamente establecidas. Después los padres deben elogiar, como una consecuencia positiva, cuando los hijos exhiben comportamientos adecuados, pues así fortalecerá las conductas deseables y debilitará las negativas.

En tiempos pasados, los niños permanecían un periodo mayor en el hogar, pero actualmente, como las madres necesitan trabajar fuera de casa, les llevan muy pronto a las escuelas infantiles, guarderías, casa de parientes u otros. Estarán con personas que son parientes o desconocidos y les cuidan.

1.3.2. La competencia social en la escuela

Después de la familia el niño pasa por un nuevo grupo de relaciones sociales, que se encuentra en la escuela, que son las nuevas amistades, nuevos colegas de clase, donde se exige actuaciones sociales diferentes, necesitando aprender nuevas habilidades sociales. El contexto escolar tiene como objetivo formar el individuo para la vida y la ciudadanía, donde la persona recibe la instrucción formal y el desarrollo integral, o sea bío psicosocial. Por tanto, las habilidades sociales son necesarias y deben ser desarrolladas en este contexto.

Para De Lucca (2008), a través de la escuela, el niño tiene la oportunidad de nuevos contactos sociales, con adultos significativos y con iguales, donde él podrá ejercitar nuevos roles y habilidades, atribuyendo nuevos desafíos a las relaciones interpersonales. Otra función de la escuela es la de estimular la autonomía, la capacidad crítica, la cooperación y las demás capacidades que son necesarias para la convivencia en grupo.

El niño ampliará en la escuela su percepción social a través de relaciones con otros niños de su misma edad y con edades diferentes, que son necesarias para el desarrollo de nuevos roles sociales. A través de la escuela, nuevos hábitos y maneras de actuar se introducen en la vida del niño, y se socializa la

mente, con el dominio de los conocimientos necesarios para la aplicación de las normas sociales, de la ciencia y del saber (Perinat, 1998). Por medio de los juegos, los niños aprenden reglas y desarrollan varias habilidades, con las cuales ejercitan la motricidad, su forma de percibir las cosas, orientación espacial, creatividad, memoria y reflexión pro-social y moral.

En la escuela, se encuentran alumnos extremadamente tímidos y también muy agresivos, que no saben lidiar con esta dificultad, que según Del Prette y Del Prette, (2002b, p. 55): “Presentan déficit en las llamadas habilidades de supervivencia en la clase: poner atención, seguir instrucciones, hacer y responder preguntas, ofrecer y pedir ayuda, agradecer, expresar opiniones, controlar la propia rabia o enfado, defenderse de acusaciones injustas y pedir cambio de comportamiento de compañeros en el caso de provocaciones. Más allá de las consecuencias sobre el aprendizaje, tales dificultades pueden revertir en problemas de auto-estima en el desarrollo socioemocional”.

Los estudiantes que presentan las dificultades anteriores, suelen tener también dificultades de aprendizaje. De esa forma, hay gran necesidad de incluir en la escuela, entrenamiento de habilidades sociales, para que el niño o el adolescente aprendan a expresar sus sentimientos, deseos y sus opiniones.

El lenguaje es necesario para desarrollar la competencia social ya que, al relacionarse con los compañeros, la comunicación verbal contribuye para establecer y modelar las características de ejecución de las actividades sociales de la persona. En el grupo es posible adquirir las experiencias de aceptación y rechazo y también los comportamientos de cooperación y ayuda, aprender las reglas, controlar la rabia y agresividad y las demás conductas que demuestren la competencia social en esta etapa.

El grupo de compañeros también influye en los comportamientos antisociales y otras formas de proceder que comprometen el desarrollo de las relaciones interpersonales adecuadas, principalmente asociadas a otras situaciones de riesgo. La televisión y el ordenador también afectan al comportamiento de los niños y de los adultos, de conformidad con el tiempo y la

cualidad de los programas a los que están expuestos. Otro riesgo para los niños y adolescentes que disponen mucho tiempo en Internet, es que eso les puede llevar al aislamiento social, como también los que se exponen a los juegos que, generalmente, son incitadores potenciales de la agresividad. No obstante, hay muchos juegos educativos, que contribuyen para la buena educación y la convivencia social de los niños.

Como indica Bronfenbrenner (1996), la persona a lo largo de su vida está influenciada por diferentes sistemas de interacción, no sólo el que se establece entre el organismo y el ambiente, sino también los relacionados con la familia, la escuela, los amigos próximos,... Estos sistemas forman parte de los microsistemas, donde se encuentran los contextos más básicos y nucleares de la interacción organismo-ambiente. Los microsistemas poseen una autonomía relativa, pero están interconectados a sistemas más amplios. La influencia de los pequeños núcleos está caracterizada por la afectividad, relaciones interpersonales estables significativas y transformaciones sucesivas en las relaciones de poder.

En las relaciones sociales de niños y adolescentes hay fundamentalmente, dos ámbitos: el familiar y el fuera del hogar. Para Perinat (1998), el ámbito fuera de la familia posee dos direcciones, la 'vertical' en la que están incluidos las relaciones jerárquicas que se dan en la escuela como las que se establecen entre los maestros y los alumnos; y la 'horizontal', que hace referencia a las relaciones entre iguales, como las que se dan entre el grupo de compañeros y las amistades fuera del ámbito escolar.

1.3.3. La competencia social en el adolescente

1.3.3.1. Las características de la adolescencia

Se considera a la adolescencia el período de transición entre la niñez y la edad adulta, por tanto, en esta etapa se producen las grandes transformaciones en los diferentes niveles; físico, mental y social. Es el momento en el que los comportamientos y las ventajas propias de la niñez quedan atrás, con la adquisición de características y habilidades que permiten el desempeño de los deberes y la actuación social del adulto. Para la Organización Mundial de la

Salud, el período de la adolescencia abarca de los 10 años a los 20 años (Saito y Queiroz, 2008).

En Brasil, la ley federal 8069/90 denominada “Estatuto del Niño y del Adolescente” (ECA), que dispone sobre los derechos de los niños y adolescentes, establece la adolescencia como el periodo entre los 12 y 18 años. Los organismos necesitan tener un parámetro para sus estudios y actuaciones, por eso se acuerdan los límites. En la realidad los cambios varían en el tiempo de acuerdo con las características personales del individuo y del grupo social en que vive.

La transformación fisiológica y anatómica de los niños ocurre en razón de la alteración de las hormonas sexuales y adrenocorticales. Se inicia sobre los diez u once años de edad en las niñas, cuando ocurre el crecimiento de los pelos pubianos, el desarrollo de los senos y la primera menstruación. En los niños entre los once y doce años acontece la alteración de la tonalidad de la voz, los pelos pubianos empiezan a crecer y los testículos y pene aumentan, a la vez que tienen erecciones y eyaculaciones. Hay también cambio en el tamaño, en el peso, tales como “alteraciones asociadas a la fuerza, a la coordinación y a la habilidad” (Grupo para o adiantamento da Psiquiatria – GAP, 1982, p. 23).

Según el GAP (1982), hay distinción entre pubertad y adolescencia. La primera es la fase inicial de la adolescencia, causada por los cambios biológicos, que tiene como característica principal la aceleración y desaceleración del crecimiento físico. Es el período en que ocurre alteraciones de la estructura corporal, el surgimiento de la hormona sexual y de la transformación de la madurez sexual, que generalmente se asocian a los desarrollos de los caracteres secundarios masculinos y femeninos. Cuando ocurre el desarrollo de los órganos sexuales, el adolescente queda físicamente capacitado para la reproducción.

El término pubertad tiene su origen en la palabra latina “*pubertas*”, que significa edad fértil, caracterizada por el inicio de la maduración sexual, la cual culmina con la capacidad reproductora (Saito y Queiroz, 2008).

La adolescencia se entiende como el periodo en el que se inicia en la pubertad y va hasta la edad adulta, siendo un proceso psicológico, social y de madurez. Hay una búsqueda de la identidad, se interesan por el grupo de iguales, se desarrolla el pensamiento abstracto, y se tiende a vivir el momento actual. Hay constantes cambios de humor, transformación de la sexualidad y un alejamiento progresivo de los padres. Por tanto, la adolescencia no consiste solamente en el desarrollo del cuerpo, sino también en un proceso de maduración psicológica y social, frente a la cual el joven vivencia momentos de crisis. Ese desenvolvimiento varía de acuerdo con la peculiaridad de cada uno y del grupo de pertenencia. A través de las relaciones sociales el adolescente puede medir el grado de aceptación y de esa forma, buscar las adecuaciones necesarias para sentirse aceptado. Es un período de renovación en dirección a una nueva fase de la vida, caracterizado por desafíos, que predisponen a momentos de inestabilidad, estimulan el contacto con sus potencialidades, el desarrollo de nuevas habilidades, y la construcción de su identidad (GAP, op.cit.). De esa forma, el adolescente pasa a ser el protagonista y participante y no solo espectador de su propia existencia. La adolescencia es importante para la formación de la identidad. Todavía ese proceso no es definitivo, porque habrá constante evaluación a lo largo de la vida sobre este tema (Argile, 1976).

1.3.3.2. Las etapas de la adolescencia

La Organización Mundial de la Salud (OMS), considera dos fases de la adolescencia, la adolescencia temprana 11 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años. En cada una de las etapas hay cambios físicos, psicológicos, cognitivos, de relaciones familiares y amigos.

En la adolescencia temprana (11 a 14 años), los cambios suelen deberse a la pubertad, cuando hay grandes alteraciones corporales y biológicas, como el desarrollo de los órganos sexuales, engrosamiento de la voz en los chicos, la primera menstruación en las chicas y en ambos, el aumento del apetito y la necesidad de dormir. Esta fase se caracteriza también por el aumento de los conflictos con los padres y el inicio del alejamiento de la familia. La tendencia es a centrarse en sí mismos y al incremento de los impulsos agresivos. Así mismo,

se intensifican los impulsos y las emociones sexuales y las actitudes y conductas están sometidas a cambios imprevisibles (GAP, 1982).

La adolescencia tardía (15 a 19 años), se caracteriza por una mayor homogeneidad entre los adolescentes, porque ya ocurrió la pubertad, el periodo de grandes cambios, cuando llegan a la altura y el peso de adulto. En esta fase, el contacto con los padres es menor que en la primera fase y empiezan las amistades entre chicos y chicas con más frecuencia y mayor influencia de los amigos. Así mismo, se produce el aumento de la capacidad para pensar de forma abstracta e hipotética sobre el presente y el futuro.

1.3.3.3. El desarrollo social del adolescente.

La adolescencia es un periodo de crisis existencial, caracterizada por momentos de confusión, cuestionamientos, contradicciones, oscilaciones en el comportamiento social y en las relaciones interpersonales del adolescente. Para Goñi (2000), esa crisis debe llevar en consideración dos factores básicos: el primero, refiere a la difícil realidad social en que las generaciones actuales necesitan para integrarse; y en segundo, el desarrollo del pensamiento que ocurre en la segunda década de la vida, que es la maduración.

De acuerdo con este autor, en la adolescencia se adquieren nuevas habilidades de razonamiento. Los hijos observan sus padres de manera nueva y crítica, intensificando la imaginación de las familias ideales, concibiendo otras formas de actuaciones de los propios. También se aprecia a esta edad cierta melancolía y resentimiento, sin causa visible. Los cambios corporales dominan su ser. Ellos sienten una tremenda inseguridad: lo nuevo empezó, pero todavía no se puede manejar y lo exterior ya no ayuda. El pensar tiene otro carácter, cuando el lógico y el juicio afloran y así pueden entender leyes de causa y efecto.

La maduración física es la señal evidente de transición, ya que debido al aumento de las hormonas sexuales específicas, ocurren cambios físicos, que son muy notables para los otros, intensificando la preocupación para el joven pubescente. Ese cambio y el hecho de aparecer gradualmente características

sexuales secundarias se desean y se temen, al mismo tiempo (GAP, 1982). El aumento de la energía puede ser una dificultad y una ventaja. El peligro ocurre porque la ansiedad incentiva la demostración de los impulsos sexuales y agresivos. El beneficio sucede porque canaliza el aumento de energía con finalidades constructivas e integradoras. En la adolescencia, el grupo de iguales es muy importante, porque le proporciona una relación más íntima y sentimiento de fuerza y poder. También el vestido, el corte del pelo, el lenguaje, las costumbres,..., generalmente son semejantes.

Esa crisis marca el paso de la infancia al mundo adulto, pudiendo explicar esos conflictos, ya que es una característica normal de la maduración humana, como resultado de la interacción social. Los adolescentes necesitan realizar una serie de adaptaciones más o menos grandes, conforme las peculiaridades de la sociedad y las facilidades o dificultades que se les ofrecen para su integración en la misma. El surgimiento de tensiones y conflictos resultan de la responsabilidad de enfrentar un medio social que se les muestra lleno de limitaciones y de la falta de apoyo que los adultos les presentan en tal realidad (Goñi, 2000). Sin embargo, el desarrollo de los niños y jóvenes no va en línea directa ascendiente. Hay épocas en las cuales va muy rápido y hay otras, en las cuales este desarrollo parece estancarse o hasta retroceder.

El niño a los pocos años toma consciencia de sí mismo, sedimenta sus opiniones en relación al hombre y el mundo, de la relación entre éste en el mundo. En la adolescencia se dan los grandes cambios hormonales que provocan oscilaciones en su comportamiento social y en las relaciones interpersonales. Hay la reorganización personal y social, muchas veces, contestando, siendo rebelde e inquieto, transgrediendo, con la finalidad de reflexionar sobre los valores que lo rodean, sobre el mundo y su propia existencia en este mundo (Serrão y Baleeiro, 1999, p. 15). El sistema escolar tiene un papel relevante a través del currículum que hace justicia a este desarrollo de la inteligencia y de la socialización.

El adolescente, aunque a distancia, pide: necesito orientación, aunque diga déjame solo, quiero equivocarme yo mismo. Todo lo que el currículo

personal le da ahora le debe ayudar en este proceso. Ahora se le hace ver la aplicación de la razón y la lógica en la vida práctica, exigiéndole muchos conocimientos. Es necesario estructurar el espacio interior, que en ese momento es caótico y esta transición debe ser en lo artístico-imaginativo. No se debe empezar meramente con definiciones o lo abstracto sino caracterizándolo, pues lo vivaz y la frescura del alumno deben tornarse creativos. Unir lo artístico con el pensar es la tarea ahora de los padres y educadores.

Según los autores referidos, a lo largo del desarrollo hay varios nacimientos. Al nacer el bebé sale de su envoltura materna. Durante los primeros siete años, las fuerzas vitales todavía están atadas a lo corporal. Con el cambio de dientes alrededor de los siete años, las partes más duras del cuerpo, las fuerzas vitales se liberan y quedan a disposición de la memoria. Los niños entran en el colegio y después de los siete años liberan las fuerzas interiores que dominaban hasta estos momentos y el maestro indicaba lo que era bueno y lo que era malo, lo que era bello y que era feo etc. Con ello, chocan con el entorno y tienen con él un fuerte impacto. Internamente el joven es muy vulnerable. No perdona las faltas de los adultos. Lo que el mundo puede dar o no dar es vivido de forma inmediata. Las fuerzas de la voluntad, antes eran una unidad con el interior, se unen ahora con el metabolismo y los órganos. Se produce la madurez biológica y terrenal, pueden procrear. Más el amor al otro sexo sólo es una pequeña parte del amor total, el amor para el mundo. Por eso, en todo, tiene que llevar su interés al mundo, para que la voluntad llegue al pensamiento.

En la adolescencia, los padres, profesores y responsables esperan que el comportamiento social de los adolescentes sea más elaborado y más adecuado que el del niño. Se espera de ellos que saluden a las personas, y estén presentes para oír, hablar y dar sus opiniones. Los responsables quieren que ellos elogien, se muestren gentiles y cooperadores y que no sean tímidos, y que sepan iniciar, mantener y concluir conversaciones con otras personas del sexo opuesto. Presentando comportamientos, tales como: mirar, invitar, o hablar de sí mismos, saber elogiar y otros importantes en esta fase de la vida. Es en ese periodo, cuando el adolescente se ve con dos importantes opciones, una está

relacionada con su vida profesional y la otra se refiere a la búsqueda por la persona, con quién quiera poder pasar sus días (Del Prette y Del Prette, 2002b).

Finalizando este apartado, se puede decir que cada ciclo de la vida tiene sus propias demandas, y a través de la observación, se puede verificar si los comportamientos sociales fueron o no adquiridos. Del Prette y Del Prette (2002b, p. 34), citan cuatro grupos de causas que explican el déficit y las dificultades interpersonales en esta etapa:

- El primer grupo, se refiere al aprendizaje; aquí sitúa a muchas personas que poseen déficit de comportamiento social competente, porque no lo tienen aprendido.
- En el segundo grupo, cita la ansiedad como causa que puede inhibir el inicio de una interacción, haciendo que el individuo la esquive o huya.
- En el tercer grupo, la causa puede ser la inhibición cognitiva mediada, cuando los problemas en esos procesos (las autoevaluaciones distorsionadas, las expectativas y creencias irracionales, la verbalización de opiniones negativas sobre sí mismo y los padrones perfeccionistas) se reflejarán en el desempeño interpersonal.
- En el cuarto grupo se alude a la percepción social, es decir, a la lectura que el individuo hace de una determinada situación social.

Cuando un niño posee la adecuada competencia social, tiene grandes posibilidades de progresar escolarmente, y tener buen ajuste personal y social. Si ocurre lo contrario, presenta incompetencia social y tiene consecuencias negativas para toda su vida. Pero, cuando hay déficit social, es posible superar ese problema, a través del entrenamiento en habilidades sociales. Algunos investigadores del ámbito psicosocial, (Monjas Casares, 1993; Moraleda, Oñate y González, 1999; Del Prette y Del Prette, 2002b; Caballo, 2007; Trianes, Muñoz y Jimenes, 2007 y otros) han realizado estudios en esta área, donde pueden encontrarse varios programas para desarrollar actividades, que lleven a buena competencia social.

CAPÍTULO II. LAS HABILIDADES SOCIALES

2.1. Concepto y características de las habilidades sociales.

Siendo las habilidades sociales un conjunto de comportamientos interpersonales en la interacción con otras personas, en este capítulo se presentan los aspectos de mayor interés, sus conceptos y componentes. El primer componente se refiere a la dimensión conductual o habilidad; el segundo componente, a la dimensión personal o componente cognitivo y el tercer componente, a la dimensión fisiológica.

Del Prette y Del Prette (2002a), incluye otros componentes: el atractivo físico y la apariencia personal. También se describen las técnicas de evaluación de las habilidades sociales y el entrenamiento en habilidades sociales, que es la enseñanza de la interacción social en la familia y en la escuela.

La investigación sobre las habilidades sociales comienza en EE.UU. y después en Inglaterra donde destacan distintas personalidades; cada país pone su propio énfasis, pero se observa la convergencia clara en el contenido, los métodos y en las conclusiones. Caballo (2007) cita diversas definiciones sobre comportamiento socialmente habilidoso de un número variado de autores de gran expresión en esa área. Los conceptos de habilidades sociales de algunos de ellos, se citan a continuación:

- “La capacidad completa de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libert y Lewinsohn, 1973, p. 304).
- “La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (Rimm y Masters, 1974, p.81).
- “La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos

cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo” (Rich y Schroeder, 1976, p. 1082).

- “La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Bellack y Hersen, 1977, p. 512).
- “La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (Wolpe, 1977, p. 96).
- “La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti y Emmons, 1978, p. 2).
- “La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta” (McDonald, 1978, p. 889).
- “El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar a los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc. con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978, p.13).
- “Un conjunto de conductas sociales dirigidas hacia un objetivo, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo” (Hargie, Saunders y Dickson, 1981, p. 13).
- “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Kelly, 1982, p. 3).
- “La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuestas que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en relación con la otra persona

(eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)” (Linehan, 1984, p. 153).

- “La capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestra necesidad de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (Gil y León, 1998, p. 15). Ambos autores apuntan a una clase de respuestas pertinentes en el desempeño de las diferentes funciones: conseguir reforzadores en situaciones de interacción social, mantener o mejorar la relación con otra persona, impedir el bloqueo de refuerzo social, mantener la autoestima y disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales conflictivas.
- “Las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar con competencia una tarea de relación interpersonal”, es decir, son el conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas (Monjas, 1993, p. 28).
- “Las habilidades sociales corresponden a un universo que abarca las relaciones interpersonales y se extiende más allá de la asertividad, incluyendo las habilidades de comunicación, de resolución de problemas y de cooperación” y también las que son propias de un pequeño grupo” (Del Prette y Del Prette, 2002a, p. 29). De esa forma, se puede afirmar que la habilidad social es la capacidad que el individuo posee y utiliza para interactuar con las personas de un modo eficaz.

En la habilidad social hay dos aspectos a investigar; uno se refiere al punto de vista teórico, en que se estudia la manera y el por qué las personas actúan cómo lo hacen, tal como, analizar los diferentes pensamientos con relación a la conducta social, con el propósito de comprender aquellos comportamientos más eficaces y adecuados. El otro referido a la práctica, tiene como finalidad desarrollar diferentes programas de actuación que incrementen las habilidades sociales, considerando que estas pueden ser adquiridas.

En cuanto a la diferenciación entre competencia social y habilidad social, se entiende que la competencia social es un concepto amplio en el cual están incluidos las habilidades sociales y el comportamiento adaptado (Caballo, 1997).

Para McFall (1982, p. 12), los dos conceptos se articulan en un modelo amplio, y diferencia habilidad social de competencia social. Para él, la competencia social es: “Un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, profesor, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal.” Para evaluar una actuación como competente es necesario que sea adecuada y no excepcional. Las conductas sociales deben ser adecuadas en su contexto social, por tanto, implican un juicio de valor, porque son diferentes de un contexto a otro, ya que cada cual tiene sus normas y valores (Monjas, 2003).

Complementando esta definición, McFall (1982) expresa la existencia de algunos componentes subyacentes, tales como: a) que la competencia no es un rasgo de la personalidad, pero representa una evaluación de desempeño; b) que al hacer una evaluación hay una posibilidad de error e influencia de la persona que evalúa; c) que toda evaluación se implica en el empleo de uno o más criterios, que necesitan ser explicitados y así validados; d) que las evaluaciones de competencias se realizan en tareas y contextos específicos, cuyas modificaciones afectan al desempeño de la persona evaluada; e) que características como sexo, edad y experiencia de la persona evaluada, pueden afectar al juicio externo.

Para Trianes y otros, (2003, p.25), la competencia social “es una estructura cognitiva y comportamental más amplia que englobaría habilidades y estrategias concretas, conectada con otras estructuras motivacionales y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal”.

En conclusión, las habilidades sociales son recursos necesarios para que la persona tenga buena relación interpersonal, y esto en todos los ámbitos, como hacer amistad y mantenerla, desarrollar redes sociales, ser buen profesional, prestar servicios de mayor calidad a clientes, trabajar en equipo y otros.

La competencia social sugiere la forma como las personas conviven una con las otras. Es la capacidad que se tiene para conocer los sentimientos, necesidades y ansiedades ajenas. Tener la disposición de percibir y entender adecuadamente lo que piensa y siente la otra persona, y el modo como está viviendo. Es la capacidad para comprender a los demás y ponerse a su lado. Se puede decir que la competencia es el conocimiento o la teoría para que el individuo tenga la base para emitir el juicio de valor sobre su acción, y las habilidades sociales son las conductas específicas que forman parte de la competencia.

Tanto la competencia social como las habilidades sociales varían de acuerdo con la cultura (Argyle, 1976; Del Prette y Del Prette, 2002a; Trianes y otros, 2003) y también dentro de la misma cultura se pueden alterar. Determinados factores interfieren en ese cambio, como la edad, sexo, clase social y otros. Una conducta considerada correcta en una determinada situación o cultura, puede no serlo en otra.

Según Rodríguez y otros (1995, p. 48), muchas veces, se utilizan terminologías diferentes para referirse a un mismo aspecto, como el uso de competencia social y habilidades sociales para designar el hecho de que la persona se relacione de forma eficaz o hábil con los demás.

En esta área de las habilidades sociales se han desarrollado innumerables investigaciones, publicaciones científicas y una gran variedad de programas elaborados por investigadores como Monjas Casares (1993), Pelechano (1996), Moraleda y otros (1999), Silberman y Hansburg (2001), Del Prette y Del Prette (2002b), Caballo (2007), Trianes y otros (2007)...

Según Caballo (2007, p. 6): "La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas".

Resumiendo, las diversas definiciones de habilidades sociales han resaltado que: los comportamientos que son socialmente reforzados influyen favorablemente el crecimiento social a largo plazo. La valoración por los agentes sociales garantiza la adaptación social y el desarrollo de habilidades más eficaces, lo que proporciona sentimientos de valor y competencia personal y ofrece bienestar y felicidad (Trianes y otros, 2007). Así, se puede afirmar que las habilidades sociales son el conjunto de conductas interpersonales aprendidas, a través de las cuales es posible interaccionar de forma efectiva con las personas.

En el plano actual, concluiré este apartado, diciendo que hay una demanda de habilidades sociales en todos los contextos, sea familiar, escolar o de trabajo, pues las relaciones sociales a menudo no suelen estar medianamente ajustadas.

2.2. Los componentes de las habilidades sociales.

En las ciencias sociales existen dos términos para designar los niveles de evaluación del aspecto del comportamiento de la dimensión personal, que son el molar y el molecular, utilizados por Kerlinger, (1973, cit. en Caballo, 2007, p. 17). El nivel molar se refiere a “las habilidades globales, como expresión de sentimientos, la defensa de los derechos o la habilidad heterosocial”. El nivel molecular se refiere a “las habilidades o componentes, como el sonreír, entonación de la voz o la calidad de la postura”. Las habilidades generales dependen del nivel y de la variedad de componentes moleculares de respuesta, como la expresión facial, el contacto ocular o el volumen de la voz.

Hacer el análisis del comportamiento en los dos niveles genera una confusión referente a lo que se deberá encajar en cada uno de ellos. Un comportamiento podrá ser evaluado como molar o molecular, incluso los no verbales, de acuerdo con el uso del mismo en un determinado recorte. Ejemplificando, el desempeño al iniciar una conversación, como pedir un favor o agradecer pueden ser considerados de nivel molar, cuando se utilizan preguntas, argumentos, que, generalmente, son propios de ese nivel. Pero, cuando se analiza la postura, o sea la reacción, como la expresión facial, el contacto ocular

y movimientos realizados, se realizan comportamientos en el nivel molecular (Del Prette y Del Prette, 2002a).

Caballo (2007), afirma que algunos investigadores han utilizado evaluaciones en las categorías globales, otros por los componentes específicos y aún hay los que han evaluado los dos. En el enfoque molar, las evaluaciones son subjetivas y utilizan una medida de cómo el sujeto impacta en los demás, siendo, con todo, evaluaciones que corresponden mejor a los criterios externos, teniendo una fiabilidad más baja que las evaluaciones moleculares. La desventaja principal, es que no está especificado si lo que hace el sujeto está bien o mal, siendo una evaluación cuantitativa.

El enfoque molecular está más relacionado con el modelo conductual de la habilidad social. Según el autor anterior, la conducta interpersonal se puede segmentar en elementos integrantes específicos, los cuales se pueden medir objetivamente, tales como los números de sonrisas o el número de veces en que mueve la cabeza. Se consideran fiables y tienen la validez aparente adecuada. Sin embargo, hay algunos problemas importantes en este enfoque, porque no es posible medir qué grado de significación hay en relación a las respuestas estáticas o moderadas. Lo importante no es el número de sonrisas o de alteraciones del habla, sino todo el conjunto relacionado y las respuestas de la persona en la interacción. De esta forma, es posible encontrar los datos pero, sin valor. Hay también que recordar que elementos moleculares pueden constituir una determinada conducta molar. Según este autor, son muchos los autores que están de acuerdo en que los componentes sean seleccionados según su validez aparente y no según la base empírica.

Para Trianes y otros (2003), en la década de los cincuenta y sesenta, las habilidades sociales, estudiadas son los comportamientos observables y concretos, como sonreír y mirar a los ojos cuando alguien habla. Estas habilidades son más fáciles de ser evaluadas.

En los últimos años se empieza a analizar de forma más sistemática otras conductas más globales realizadas con pruebas sociométricas o cuestionarios,

como la amistad, la aceptación. Con el progreso de las investigaciones, empiezan a desarrollarse estudios de la conducta encubierta, como pensamiento, sentimientos, creencias y otros (Trianes y otros, 2007).

Los componentes de la habilidad social son tres: el primero se refiere a la dimensión conductual o habilidad, el segundo se refiere a la dimensión personal o componentes cognitivos y el tercero son los componentes fisiológicos (Caballo, 2007).

Del Prette y Del Prette (2002a), incluyen otros componentes, que son: el atractivo físico y apariencia personal. Argyle (1976) incluye la apariencia física como componente no verbal, en la dimensión conductual.

2.2.1. Los componentes conductuales.

El componente conductual trata de los comportamientos observables y son los que se han enfatizado en las terapias de conducta y en la gran mayoría de la literatura sobre las habilidades sociales. Para Caballo (2007), los componentes conductuales pueden incluirse en alguno de los siguientes cuatro grupos: componentes no verbales, componentes verbales, elementos paralingüísticos y componentes más amplios.

Los componentes no verbales. La comunicación no verbal puede ser transmitida por simbología de trazo, aceptada por consenso, tales como los signos de tránsito, aviso en determinados ambientes de prohibición de fumar y otros (Del Prette y Del Prette, 2002a). Los comportamientos más observables son las miradas, sonrisas, gestos, expresión facial, apariencia personal, etc. (Caballo, 2007). En la comunicación no verbal, con excepción de la vocalización, se utilizan recursos del propio cuerpo.

Para Argyle (1976), la comunicación no verbal (táctil y visual) comprende el contacto físico, proximidad, postura, apariencia física, movimientos faciales y de gestos y dirección de la mirada.

La comunicación no verbal a través del contacto físico, es el tipo más elemental del comportamiento social. El niño inicia su relación con otra persona por medio del contacto físico, y sólo más tarde éste es substituido por las

expresiones faciales y gestos. El contacto físico puede ocurrir de muchas formas como pegar, o sea la agresión física; acariciar; los aprietos de manos al despedirse y guiar a una persona por la mano.

La proximidad ocurre cuando hay un encuentro social entre dos personas. La postura puede variar entre quedarse en pie, sentarse, arrodillarse, acostarse y otros. La apariencia física es una de las principales formas por medio de la cual una persona influye sobre la otra. Los componentes más atrayente son la ropa, el físico, el rostro, el pelo y las manos. Los movimientos faciales y de gestos, son los elementos que más cambian y la expresión facial es la que desempeña diversos papeles en la interacción social.

Los componentes verbales. La comunicación verbal es una de las principales formas de comportamiento social. A través de la palabra es posible compartir pensamientos, ideas, actitudes, describir sentimientos, argumentar y otros (Caballo, 2007). La conversación verbal se hace por medio de señales que posibilitan la comprensión de lo que se habla. En éstos están los contenidos generales (petición, pregunta, aprecio, refuerzo, etc.), y sirven para iniciar la conversación y hacer la retroalimentación (Del Prette y Del Prette, 2002a).

Para Argyle (1976, p. 137), la unidad del comportamiento verbal es el enunciado, que puede ser formado por una sentencia o su correspondiente en el habla informal, porque la estructura gramatical de una lengua hablada generalmente es irregular.

Los elementos paralingüísticos. En la comunicación a través del habla se utiliza el canal audiovisual, por medio del cual los mensajes son transportados al área paralingüística o vocal. Hay señales vocales que por sí solas son capaces de comunicar mensajes tales como el llorar, reír, silbar, suspirar y otros. Algunas están relacionadas con el contenido verbal, y se refieren a la voz (volumen, tono, claridad, etc.). Se encuentra también el tiempo, fluidez y perturbaciones del habla.

Otros componentes más amplios. Entre ellos están los elementos no verbales y/o paralingüísticos y/o verbales, que no se pueden incluir en los demás

componentes, tales como el afecto, la conducta positiva espontánea, el escoger el momento apropiado, el tomar o ceder la palabra, el conversar y saber escuchar...

2.2.2. Los componentes cognitivos.

Los componentes cognitivos se refieren a las conductas encubiertas como pensamientos, creencias, procesos cognitivos (descodificación, resolución de problemas y otros). Se basa en la capacidad de emplear el conocimiento de forma activa o sea la habilidad para controlar el comportamiento, competencia para evaluar y codificar la información y realizar la conducta socialmente deseable.

Las situaciones y los ambientes influyen sobre los pensamientos, sentimientos y acciones de las personas (Caballo, 2007). La persona como un ser activo, está en constante interacción recíproca. Un pensamiento puede facilitar la ejecución de una habilidad, mientras otro puede evitarla. Las percepciones, a veces están relacionadas con el ambiente que hace que lo percibamos de una determinada manera.

Según Del Prette y Del Prette (2002a, p. 79), la conducta social del individuo está influenciada por los sentimientos y cogniciones que elabora: “sobre su interlocutor” frente a la clase social, habilidad, apariencia y otros; sobre “la situación social”, y “sobre sus propios comportamientos y consecuencias de los mismos en la situación, con base en experiencias y conocimientos previos o imaginarios”, y sobre la imagen positiva o negativa, optimismo o desamparo y capacidad o incapacidad para lidiar con la situación. Los principales componentes cognitivos de las habilidades sociales son:

- Los conocimientos previos que la persona debe tener sobre la cultura y el ambiente, sobre los papeles sociales, y sobre sí mismo.
- Las expectativas y creencias, que se refieren a los planes y metas, valores, patrón de realización, estereotipos, auto conceptos, auto eficacia, desamparo y estilos de atribución.

- Las estrategias y las habilidades de procesamiento que están relacionadas con la decodificación, resolución de problemas, auto-observación, autoinstrucción y empatía.

2.2.3. Los componentes fisiológicos.

Las respuestas fisiológicas se refieren al conjunto de variables presentadas por el organismo afectado durante las relaciones inter-personales con grandes significados; por ejemplo, cuando se hace una entrevista para solicitar empleo, en un debate, conversar con una autoridad. Según Caballo (2007), las variables fisiológicas son poco estudiadas. Entre las más investigadas están: la tasa cardíaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electrotermales, las respuestas electromiográficas y la respiración.

2.2.4. Otros componentes.

El atractivo físico. Los atributos corporales revalorizados socialmente facilitan el desarrollo de mayor competencia social en las relaciones interpersonales (Del Prette y Del Prette, 2002a), pero en otros estudios, se ha verificado que el atractivo físico no influye sobre la evaluación de desempeño inter-personal pobre, pero genera una evaluación favorable cuando la persona competente es atractiva (Hope y Mindell, 1994, cit en Del Prette y Del Prette 2002a, p. 91). La persona poca atractiva puede ser socialmente efectiva, siendo ésta la forma de compensar su desventaja con relación a los patrones de belleza convencionales. La apariencia personal. Hace referencia a los cuidados personales, a las ropas, los adornos y a la adecuación de estos aspectos al ambiente y contexto social en el que se mueve. La persona no se muestra socialmente competente, por su apariencia personal, pero puede facilitar su desempeño (op. Cit. p. 91).

2.3. Técnicas de evaluación de las habilidades sociales.

En el campo de las habilidades sociales, las publicaciones sobre programas de entrenamiento en habilidades sociales son más frecuentes que las dedicadas a la evaluación, aun cuando una buena intervención requiere de una adecuada recogida de información y un buen análisis. En el ámbito de las

habilidades sociales, hay una gran variedad de técnicas e instrumentos de evaluación, aunque continúan existiendo múltiples dificultades dado que las medidas varían en fiabilidad, en validez y en la información que proporcionan. Caballo (2007) afirma que no existe un acuerdo sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa, ni tampoco sobre un criterio externo significativo con el que se puedan validar los procedimientos de evaluación; por su parte, Gil y León (1998), sugieren que lo mejor es que se realice una evaluación múltiple o multimodal.

Desde esta perspectiva, se considera pertinente dar una visión lo más clara posible de la evaluación de las habilidades sociales y de los principales instrumentos.

El objetivo de la evaluación ha de ser el de identificar los problemas o dificultades existentes antes de planificar la intervención y de valorar los efectos del aprendizaje; con ello se pretende conocer las habilidades que no están presentes en el repertorio conductual del sujeto, las que son deficitarias en su ejecución y las que son eficaces, dado que éstas pueden ser de gran utilidad para el reforzamiento de las anteriores.

Con referencia expresa al proceso de evaluación de las habilidades sociales, Orviz, Novoa y Palacios (2010, p. 164), consideran que como en todo proceso de evaluación psicológica, su finalidad es el conocimiento a fondo de la conducta problema y que la evaluación funcional supone la identificación de la problemática, el contexto en el que se produce la conducta, los factores que la desencadenan o mantienen y los componentes cognitivos, conductuales, biológicos e interpersonales, implicados en la aparición y el desarrollo posterior de la misma. La descripción conductual de un problema implica traducirlo a términos de frecuencia, intensidad, duración y calidad. Aun coexistiendo infinidad de procedimientos de evaluación, parece haber consenso sobre la conveniencia de utilizar la metodología del análisis funcional de conducta, basándose en la entrevista situacional para la recogida de información y apoyándose además en autoinformes, registros, evaluación de situaciones en vivo o mediante role playing

(González Cases, Mayoral, Fernández y Touriño, 2003; Orviz, Novoa y Palacios, 2010).

Como anteriormente se ha indicado, en la actualidad se cuenta con múltiples y variados procedimientos para la evaluación de las habilidades sociales; entre ellos destacan:

- La observación directa.

En la vida real es el procedimiento de evaluación más deseable. Dicha técnica implica dirigir la atención a la propia conducta y proceder a su registro. Existen diversas modalidades según el contexto de interacción (ambiente real/artificial), la naturaleza del comportamiento (natural/simulado), la fuente de información (el propio sujeto u otros observadores), la duración de la interacción, la estructura de la interacción y los tipos de medida (registros conductuales o valoraciones globales). La recogida de datos ha de hacerse de forma planificada (Arnau, Anguera y Gómez, 1990). En el caso del autorregistro, se ha de considerar que las categorías a observar han de ser exhaustivas y estar claramente delimitadas y que el sujeto haya recibido entrenamiento. En dicho entrenamiento se ha de incluir una definición clara y sencilla de la conducta a observar, instrucciones sobre cómo y cuándo registrar la conducta y distintas simulaciones que planteen diferentes situaciones problemáticas.

En general, este método permite obtener información de los comportamientos tal y cómo ocurren, facilita la información de aquellos que no pueden verbalizarla y necesita menor colaboración por parte del sujeto. Como desventajas podrían citarse la dificultad de observar conductas esporádicas e imprevisibles que están sujetas tanto a factores externos como internos. Por esta razón suele utilizarse también interacciones simuladas.

La guía de observación SECHS (sistema de evaluación conductual de la habilidad social) de Caballo (1988), sistematiza la mayor parte de los parámetros en los que debe obtenerse información mediante observación, describiendo un formato de evaluación de conductas manifestadas por un sujeto durante una interacción social simulada o real. Esta evaluación la pueden llevar a cabo, tanto

personas expertas en habilidades sociales como sin entrenamiento, pero representativas en su entorno social. La evaluación del comportamiento se realiza según una escala de 1 a 5 de cada uno de los elementos incluidos en la guía. Una puntuación por debajo de 3 indica la necesidad de intervención.

En el caso de la observación natural, el método consiste en observar el comportamiento real de los sujetos en contextos naturales. Como problemas prácticos de esta metodología se plantea su nivel de coste y lo difícil que es ponerlo en práctica ya que se requieren recursos humanos, materiales y tiempo. Otros problemas se derivan de su posibilidad psicométrica, dada la ausencia de datos de fiabilidad y validez. Como ejemplos de observación natural se puede referenciar el Inventario de Evaluación Interpersonal (IEI, Kelly, 1980, 1987), el sistema de evaluación de las habilidades sociales intermedias (BRISS, Wallander, 1985), el Listado de evaluación de habilidades sociales de nivel intermedio (ILSSAC, Farrel et al., 1985), el Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social Molecular (SECHS, Caballo, 1987), entre otros.

En el caso de la autoobservación, es decir, cuando el sujeto registra sus propias conductas u otros hechos relevantes de la interacción en el entorno natural, se utilizan técnicas de autorrefuerzo y de ensayo conductual de entrenamiento de habilidades sociales fuera de las sesiones. Como ventajas se consideran la medición del comportamiento del sujeto en su ambiente natural, permitiendo acceso a la información relacionada con el comportamiento real. Como desventajas estarían los sesgos en la cumplimentación de los autorregistros sistemáticos, la dificultad para observar con precisión la propia conducta y registrarla en el momento en el que ocurre, la tendencia a atender a los aspectos negativos, la dificultad de registrar los componentes moleculares, la reactividad sobre el propio comportamiento y la ausencia de estudios sobre la fiabilidad de los autorregistros.

- La entrevista.

Es una herramienta fundamental de análisis que permite obtener información de primera mano sobre las relaciones interpersonales del propio sujeto y para obtener información relacionada con la historia de sus relaciones interpersonales, situaciones de interacción social problemáticas, valoración de su propio

comportamiento social y motivación para mejorar su nivel de habilidades sociales, expectativas sobre el entrenamiento y objetivos a alcanzar. A través de la propia entrevista o en la entrevista a terceros, principalmente familiares se evalúa, mediante preguntas directas o indirectas, los déficits en habilidades sociales y se valora el funcionamiento del sujeto en un contexto determinado. La entrevista se plantea a partir de los contextos o áreas en las que el sujeto interactúa o tiene posibilidades de hacerlo. Esto dará además una idea del soporte social con el que el sujeto cuenta (Orviz, Novoa y Palacios, 2010).

Como ventajas se destacan la flexibilidad y la escasa estructuración necesaria para adaptarse a todo tipo de sujetos, problemas y contextos, el que proporciona datos inaccesibles a la observación y el que puede ser aplicable a casi todo tipo de personas. Se considera de gran utilidad como estrategia inicial y complementaria en el proceso de evaluación. Como inconvenientes suelen indicarse problemas de validez (sesgos del entrevistador y de la relación con el cliente y sesgos del propio cliente) y problemas del instrumento (procedimiento indirecto, uso del testimonio y carencia de estructuración). Como ejemplos pueden citarse la entrevista dirigida para habilidades sociales de Caballo (1987) y el guión conductual para niños/CABS de Michelson y Wood (1982).

- Los cuestionarios o autoinformes.

Los autoinformes pueden definirse como mensajes verbales que emite un sujeto acerca de cualquier tipo de manifestación propia que puede ser tanto externa como interna (Fernández Ballesteros, 1992). Los cuestionarios, inventarios y escalas pueden definirse como un conjunto de autoinformes con cuestiones ante las que un sujeto debe dar una respuesta dicotómica (sí/no) o (verdadero/falso), indicar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala, o bien, ordenar los distintos elementos de una lista según sus preferencias. Al igual que la entrevista, es un método difícil de aplicar en los casos aquí descritos.

El informe de otros. También es una observación directa pero empleando como evaluadores a individuos que forman parte del contexto social del sujeto.

- Estrategias de role-playing o comportamiento análogo.

Es la observación conductual a partir de pruebas de interacción o de representación de papeles. Si no es factible para el terapeuta observar al usuario en la situación real en la que tienen lugar el problema, una alternativa es la representación de interacciones interpersonales terapeuta-cliente relacionada con sus habilidades sociales. La representación de un papel puede utilizarse no sólo en el contexto de la evaluación sino también en el de entrenamiento (Martin y Pear, 1999). Es una estrategia de fácil elaboración, aplicación sencilla y versatilidad al presentar situaciones, que permite el control sobre los contextos, las personas y las situaciones que se presentan y que favorece la precisión en la medición de los componentes de las habilidades sociales. Como desventajas se observan: la falta de validez por la alta demanda de la situación, la confusión y ansiedad ante lo desconocido, la excesiva información sobre las consecuencias, la selección de conductas-objetivo y de medidas conductuales.

En las pruebas estructuradas de interacción breve, hay una fase en la que el interlocutor da unas breves instrucciones y se describe una situación y una fase-estímulo en la que el sujeto debe responder con una única respuesta a la propuesta del interlocutor; en las pruebas estructuradas de interacción semiextensa se requiere de una sucesión de respuestas a dos o más frases prefijadas por el interlocutor; en las pruebas semiestructuradas de interacción extensa, también llamadas de interacciones reales planificadas o naturalistas, los encuentros simulados se diseñan como situaciones similares a interacciones cotidianas mediante procedimientos de engaño, de asignación de tarea, de “como si...”.

- Instrumentos de evaluación de las habilidades sociales: cuestionarios, escalas e inventarios.

Si bien las técnicas de evaluación de las habilidades sociales citadas son utilizadas con mucha frecuencia, los estudios bibliométricos sobre la producción científica en este campo (Morán y Olaz, 2014) indican que son los cuestionarios, escalas e inventarios las técnicas más empleadas (Bolsoni-Silva et al., 2009; Prytz Nilsson y Suárez, 2009; Reyna y Brussino, 2011); esto puede deberse a que pueden ser utilizados con muestras amplias, abarcan un número grande de situaciones y comportamientos, tienen un mínimo coste y evalúan de manera

objetiva pensamientos y sentimientos en situaciones sociales (Gresham y Elliot, 1984).

Entre sus ventajas está el extenso uso que de ellos se hace en la investigación y en el ámbito profesional, la posibilidad de ampliar un gran rango de habilidades y el permitir conocer autopercepciones, intensidad del problema y cambios en intervención; el cumplimentarse con facilidad y en poco tiempo y su aplicación a muchos sujetos a la vez. Los inconvenientes proceden de la posible incongruencia entre la contestación y la conducta real de las personas, la variabilidad en la interpretación de los ítems, y la necesidad de contar con habilidades de percepción y razonamiento social para dar la respuesta; a ello se une la necesidad de contar con capacidad suficiente para mantener una buena concentración, reflejar las distintas situaciones en los ítems y evaluar los componentes moleculares (Morán y Olaz, 2014).

Como ejemplos de estos instrumentos de evaluación, recogemos algunos de los más conocidos y aplicados en múltiples investigaciones.

- Habilidades sociales, escala de asertividad de Rathus (RAS) (1973). Consta de 30 ítems, que describen conductas asertivas y agresivas socialmente. La mayor puntuación indicaría más habilidades asertivas y un menor déficit de habilidades.
- Inventario de aserción (IA) (Gambrill y Richey, 1975). Consta de 40 ítems centrados en la probabilidad de realizar una conducta asertiva específica, la identificación de situaciones de asertividad y el grado de ansiedad, señalando habilidades como rechazo de peticiones, expresión de límites personales, inicio de contactos sociales, expresión de sentimientos positivos, hacer y recibir críticas, expresar deseos, presentar discrepancia con las opiniones de los demás y mostrarse asertivo con las personas que te ofrecen un servicio.
- Escala-inventario de actuación social (Lowe y Cautela, 1978). Consta de 50 ítems de habilidades positivas y 50 ítems de habilidades negativas, valorando la frecuencia con que se realizan esas conducta de 0 a 4. Útil para marcar objetivos de tratamiento.

- Lista de chequeo de habilidades sociales para pre-escolares (versión para padres) (McGinnis y Goldstein -1990). De administración individual y colectiva, se dirige padres de preescolares de edades entre 3 y 5 años. Su duración oscila entre 15 y 20 minutos. Se centra en la evaluación de las habilidades sociales. Después de la adaptación, la lista quedó con un total de 37 items agrupados en seis áreas (primeras habilidades sociales, relacionadas con la escuela, con los sentimientos, para hacer amistades y alternativas a la agresión), las cuales se presentan en una escala graduada de 1 a 5.
- Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein et al. (1978/1989). De administración individual o colectiva su duración es en torno a 15 minutos. La edad de aplicación es de 12 años en adelante. La lista de chequeo está formada por un total de 50 items, graduados en una escala de 1 a 5 y agrupados en 6 áreas: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, para hacer frente al estrés y de planificación.
- Escala multidimensional de aserción social parte motora (EMES-M) y parte cognitiva (EMES-C) (Caballo, 1987). EMES-M es una escala autoadministrada para adultos y adolescentes, dirigida a evaluar conductas socialmente adecuadas. Consta de 64 items agrupados en 12 factores, proporcionando una valoración de la habilidad social global de la persona, así como su habilidad social específica. La EMES-C consta de 44 items agrupados en 12 factores relacionados con pensamientos negativos asociados a situaciones de interacción social. En su corrección e interpretación se indica que a mayor puntuación más frecuencia de pensamientos distorsionados. En ambas escalas el individuo debe puntuar la frecuencia de las conductas o pensamientos en una escala Likert de 5 puntos. El tiempo de aplicación es en torno a 30 minutos.
- WV-UAM de evaluación y Registro del comportamiento adaptativo (Martín, Márquez, Rubio y Juan-Espinosa, 1989). Es una adaptación española realizada por el Departamento de Diagnóstico Psicológico y Medida de la Universidad Autónoma de Madrid del West Virginia Assessment and Tracking System (Cone, 1981). Es un procedimiento objetivo conformado por un amplio

rango de contenidos, que permite planificar y diseñar programas de intervención. Parten de la idea de que los diferentes comportamientos de los sujetos son el producto de un aprendizaje, por lo que cualquier comportamiento complejo puede aprenderse si se descompone en repertorios de conductas simples y se planifica adecuadamente la secuencia de entrenamiento. Desde una perspectiva metodológica, pertenecen a las técnicas de evaluación conductual basada en criterios de ejecución, ya que no compara al sujeto con un grupo normativo, sino que pretende conocer el estatus del equipamiento del sujeto respecto a un nivel de dominio establecido o criterio. Cubre seis áreas de evaluación: sensorial, motricidad, autonomía personal, comunicación, aprendizajes escolares y habilidades específicas. Los tres medios de recogida de información en la evaluación que guían la posterior intervención son la entrevista con allegados, la observación directa y la observación en situaciones artificiales.

- Escala multidimensional de expresión social (Caballo et al., 1993). Consta de 150 ítems donde se concretan aspectos de habilidades sociales, cogniciones y ansiedad, divididos en dos subescalas, motora y cognitiva. Las habilidades que se describen son: hacer y recibir cumplidos, hacer y rechazar peticiones, iniciar y mantener conversaciones, expresión de sentimientos, defensa de derechos, expresión de opiniones personales, manejo de crítica y afectos negativos; todo ello se articula dentro de diferentes interacciones: familia, pareja, amigos, personas con autoridad, etc.
- Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual ICAP. La aparición de este instrumento es en 1986 y la adaptación española la realiza el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto en 1993. Se trata de un sistema de evaluación de la conducta adaptativa, formado por 77 ítems, distribuidos en cuatro escalas: Destrezas motoras, Destrezas sociales y comunicativas, Destrezas de la vida personal y Destrezas de la vida en comunidad. En concreto, la escala Destrezas sociales y comunicativas evalúa las destrezas implicadas en la interacción social de distintos entornos y también la comprensión y expresión del lenguaje transmitido a través de signos, de

forma escrita u oralmente. Es un instrumento que permite fundamentar con solidez decisiones con respecto a la planificación y programación de servicios y planes de intervención. Cada ítem es puntuado de 0 a 3 de acuerdo a la frecuencia o calidad de ejecución. Su aplicación es de unos 20 minutos.

- Escala de habilidades sociales EHS (Gismero, 2000, 2002). De administración individual o colectiva, su aplicación a adolescentes y a adultos duración entre los 10 y los 16. Evalúa la aserción y las habilidades sociales. Está compuesta por 33 ítems centrados en la exploración de la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas, valorando hasta qué punto las habilidades sociales modulan a estas actitudes.
- Batería de socialización para padres y profesores (BAS 1-2-3) (Silva y Martorell, 2001, 1989). Su duración es de unos 20 minutos y su aplicación a niños y adolescentes entre 6 y 15 años. Puede ser cumplimentada por padres y profesores. Este instrumento se elabora para detectar varios aspectos de la conducta social en escolares. A partir de la BAS 1 y 2 se obtiene un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol), tres de aspectos perturbadores (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez) y una apreciación global de adaptación social. La Bas-3 completa el conjunto, indagando en la percepción que los sujetos tienen de su conducta social. Contiene seis escalas: consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad social/timidez y liderazgo.
- Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein (1980; cit. en García Núñez, 2005, p. 65). Su administración se centra en la observación de la conducta, realizándose 2 observaciones (1 hora por cada observación). Su aplicación es a niños entre 3 y 5 años, comprendiendo once habilidades a observar: autoestima, autonomía, humor, conciencia emocional, asertividad, empatía, tolerancia y respeto, cooperación, defensa de derechos, regulación de la cólera y resolución de conflictos.
- Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia (ESPA29) (Musitu y García, 2001). Su administración puede ser individual o colectiva; su duración es de unos 20 minutos. Su aplicación a muestras de adolescentes de

12 a 18 años escolarizados. Evalúa el estilo de socialización familiar en distintos escenarios representativos de la cultura occidental (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente). Está compuesta por 29 ítems distribuidos en las dimensiones aceptación/implicación y coerción/imposición.

- Escala de actitudes y estrategias cognitivas y sociales AECS (Moraleta, González Galán y García-Gallo, 2004). De aplicación colectiva, a niños y adolescentes entre 12 y 17 años, tiene una duración de unos 45 minutos. Consta de 137 ítems centrados en la evaluación de los componentes actitudinales y cognitivos en las relaciones sociales. La dimensión de Actitud Social se sustenta sobre un modelo empírico trifactorial compuesto por variables Prosociales, Antisociales y Asociales. El Pensamiento Social se perfila en 10 variables distribuidas en tres factores: Estilo Cognitivo, Percepción social y Estrategias en la resolución de problemas sociales.
- Cuestionario de habilidades sociales (CHASO-I; Caballo y Otros, 2014). Consta de 116 ítems, más dos de control, a través de los cuales se evalúan diferentes dimensiones de las habilidades sociales: Interacción con personas que me atraen, comportamientos de defensa de los propios derechos, hablar en público/Interacción con personas de autoridad, admitir ignorancia o error y pedir disculpas, interacción con desconocidos, aceptar y hacer cumplidos, expresar sentimientos positivos, pedir/rechazar peticiones, hacer favores/peticiones y expresar opiniones personales. La respuesta a cada ítem es de tipo Likert, desde 1 hasta 5. La puntuación se obtiene al sumar directamente los ítems y a mayor puntuación mayor habilidad social.

A estos instrumentos, ha de añadirse el Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) de Moraleta y cols. (1989), en el que se centra esta investigación y que se describe detalladamente a lo largo de este estudio.

En definitiva y, para concluir este apartado, baste con decir que la evaluación de los déficits en habilidades sociales es una condición necesaria para el diseño y puesta en marcha de un programa de entrenamiento que pretenda ser eficaz. Esta evaluación debe realizarse de manera individual, mediante la

utilización de procedimientos específicamente diseñados y adaptados a la población objetivo. Ni un único procedimiento, ni un único evaluador garantizan que dicha evaluación esté correctamente realizada (Orviz y Otros, 2010). La combinación de procedimientos y evaluadores es el único método que garantiza la correcta evaluación previa a la intervención. Las características que influyen en la selección y adecuada utilización de los procedimientos de evaluación de las habilidades sociales se plantean en términos de la fiabilidad, validez y nivel práctico del instrumento (Caballo y Otros, 2014).

2.4. El entrenamiento de las habilidades sociales.

En un breve recorrido bibliográfico puede comprobarse como la evaluación de las habilidades sociales, referida en el apartado anterior, ha estado relacionada, en la mayoría de los estudios, a la investigación aplicada. En este contexto, algunas referencias obligadas nos llevan a Salter (1949: Conditioned Reflex Therapy), Wolpe (1958: PsychoTherapy by reciprocal inhibition) o a Lazarus (1966: Behaviour rehearsal vs. non-directive therapy vs. advice in affecting behaviour change), entre otros. Dichos autores se refieren a un conjunto de estrategias para mejorar las respuestas emocionales y sociales, destacando los refuerzos y el valor de las respuestas asertivas. Asimismo, Skinner (1953: Science and human behavior) con la introducción del condicionamiento operante facilita la expansión de los entrenamientos que utilizan estrategias basadas en la teoría del aprendizaje; Bandura y Walter (1963: Social learning and personality development) con su teoría del aprendizaje social ponen el énfasis en el aprendizaje mediante modelos.

A partir de estas aportaciones procedentes de distintos campos de la psicología, se perfeccionan en la década de los setenta, diferentes métodos que recibieron distintos nombres: entrenamiento en habilidades sociales, terapia estructurada de aprendizaje, entrenamiento en efectividad personal, etc., pero que planteaban el problema de la generalización en función de los componentes (fisiológicos, conductuales, cognitivos). Una aportación de gran interés es la de Finch y Wallace (1977: Successful interpersonal skills training with schizophrenic in patients), los cuales hacen una exhaustiva revisión crítica del término habilidad

social e introducen los modelos de habilidades sociales centrado en la resolución de problemas.

En la década de los 80, Liberman, De Risi y Mueser (1989: Social skills training for psychiatric patients) insisten en la importancia de tener también en cuenta las capacidades cognoscitivas y emocionales, desplazando los enfoques que centran el trabajo sólo en los componentes motores y, en la década de los noventa, cabe citar el trabajo de Roder, Brenner, Hodel y Kienzle (1996: El programa Terapéutico y sus cinco subprogramas.) en el que introducen el concepto de tratamiento multimodal en los programas de terapia integrada, considerando la diferencia cognitiva, la percepción social, la comunicación verbal, las habilidades sociales y la resolución de problemas.

A partir de este momento, la importancia del entrenamiento de habilidades sociales fue en aumento, dado que, como afirma Monjas (1993) las instrucciones en la enseñanza de las habilidades de interacción social se habían empezado a debilitar tanto en la familia como en la escuela, y comenzaron a entenderse como una necesidad social, la mejora la competencia interpersonal del individuo en diferentes situaciones sociales, ampliando su repertorio por medio de una participación activa. En definitiva, el entrenamiento de las habilidades sociales “pasó a ser una de las técnicas más potentes y más frecuentemente utilizadas para el tratamiento de los problemas psicológicos, para la mejora de la efectividad interpersonal y para la mejora general de la calidad de vida” (Caballo, 2007, p. 181). Las habilidades sociales son comportamientos aprendidos que pueden mejorarse a través de experiencias de aprendizaje (Gil y León, 1998).

El entrenamiento de las habilidades sociales se sustenta fundamentalmente en cuatro modelos (Caballo, 2002). El primero enfoca los problemas de habilidades sociales como un déficit de habilidades, considerando que la persona no tiene aquellas que son requeridas para interactuar correctamente con los demás. El segundo se basa en la perspectiva de que la persona posee las habilidades sociales requeridas pero su estado emocional, afectivo o cognitivo interfiere en su expresión. El tercero se centra en la reestructuración cognitiva, considerando que los valores, creencias, cogniciones,

y/o actitudes pueden cambiarse mediante técnicas de modificación de conducta cognitiva. El cuarto modelo entiende que las dificultades sobrevienen de una discriminación inadecuada de las distintas situaciones de interacción social y plantea como solución un entrenamiento en habilidades sociales para que la persona adquiera y domine sus componentes y sea capaz de reproducirlos espontáneamente en distintos momentos y en ambientes diferentes (Gil y García, 1993).

De acuerdo con Monjas (1993) un modelo de intervención de la enseñanza de habilidades sociales ha de ajustarse a un modelo de competencia desde el que se priorice los aspectos positivos y adaptativos del funcionamiento de la persona y su implicación directa en la intervención.

Son muchas las estrategias que pueden utilizarse para entrenar las habilidades sociales, ya sea individualmente o de forma combinada. Además, dichas técnicas pueden ser fácilmente aplicables tanto en el contexto escolar y familiar como en otros entornos. El entrenamiento de habilidades sociales debe incluir técnicas, plantear objetivos de cambio y utilizar estrategias de evaluación a nivel conductual, cognitivo y afectivo. Es más eficaz hacer la selección adecuada de los requisitos para la aplicación, como la preparación, la adquisición y la generalización (Gil León, 1998).

Las técnicas conductuales son apropiadas cuando la persona no tiene una o varias habilidades sociales en su repertorio. A través de ellas, se pueden adquirir las destrezas requeridas inicialmente en contextos muy controlados y estructurados para posteriormente generalizarlos a otros entornos y situaciones. Normalmente estas técnicas resultan asequibles para cualquier educador, no implican materiales excesivamente sofisticados y sus resultados suelen ser destacables siempre que su aplicación sea sistemática e intencionada. Desde esta posición, las técnicas conductuales de entrenamiento en habilidades sociales más destacadas hacen referencia a los siguientes objetivos y secuencias de aplicación (Paula, 2000):

- Instrucción verbal.

Es el primer paso del procedimiento; consiste en explicar de manera clara y concreta los comportamientos que se pretenden enseñar y la importancia de su adquisición. Las estrategias a utilizar pretenden la implicación activa de la persona y se refieren a la discusión, el dialogo, el debate y la asamblea, entre otras.

- Modelado e imitación.

Consiste en el aprendizaje por medio de la observación; requiere la exposición de una persona a un modelo que realiza aquellos comportamientos que se pretende instaurar en el repertorio conductual de la persona. En el caso que nos ocupa se pretende que el modelo facilite la adquisición de nuevas habilidades para la interacción social, la desinhibición de conductas que no se manifiestan por ansiedad u otros trastornos y la inhibición de conductas socialmente no aceptables. En el modelado manifiesto se diferencia tanto el modelado en vivo que es aquel que se produce cuando el modelo es real y realiza el comportamiento ante la persona, como el modelado artificial en el que el modelo no está físicamente presente y muestra su comportamiento a través de grabaciones. El modelado encubierto parte de un modelo simbólico y requiere que la persona piense en la forma de actuar competente de un determinado modelo en una situación hipotética. El modelado de afrontamiento, se produce cuando el modelo muestra inicialmente miedo o ansiedad y gradualmente va superándolos hasta realizar el comportamiento de forma eficaz. En el modelado autoinstructivo, el modelo realiza el comportamiento objetivo mientras verbaliza los pasos que han de seguirse.

Para conseguir un modelado más efectivo hay que tener en cuenta las características del modelo (debe tener experiencia en la habilidad a entrenar, que existan ciertas similitudes entre el modelo y observador, y que cuente con características personales que faciliten la comunicación), las características de la situación a modelar (las conductas a imitar deben presentarse de manera clara y explícita, comenzando por las más sencillas, con repeticiones que permitan su aprendizaje) y las características del observador (la conducta o la habilidad a imitar debe responder a sus necesidades reales, debe resultar de un aprendizaje

significativo y funcional y ha de procurarle refuerzos o recompensas) (Martín y Pear, 1999).

La técnica de imitación consiste en exponer al sujeto a modelos en vivo o filmados (Bandura, 1971). Para facilitar la generalización se requiere repetición de lo aprendido con diferentes personas y en distintos escenarios.

- Ensayo de conducta o representación de papeles (role-playing).

Para la práctica del ensayo conductual, Caballo (1991) establece la siguiente secuencia: descripción de la situación problema, representación de lo que la persona suele hacer, identificación de las cogniciones que influyen negativamente en el comportamiento social, modelado de la conducta, práctica encubierta y práctica manifiesta de la conducta y evaluación de la efectividad de la respuesta. Asimismo, Gil y García (1993, p. 817) sugieren que el sujeto imagine las consecuencias de una determinada conducta y que tenga la oportunidad de ejercitarla de forma real, aunque controlada.

Para incorporar realmente las habilidades entrenadas a su repertorio y ponerlas en práctica en situaciones naturales, la persona puede inicialmente ensayarlas en situaciones simuladas. En realidad, el ensayo de la habilidad o conducta en un contexto simulado, más controlado y estructurado permite adquirir confianza y seguridad, sin arriesgarse al fracaso. Para que esta técnica sea eficaz, la persona debe mostrar una actitud activa y participativa. La puesta en práctica de esta técnica de entrenamiento puede implicar la colaboración de varias personas y es sumamente importante describir con detalle la situación simulada, el objetivo a conseguir y la conducta a exhibir.

- Retroalimentación (feedback).

Consiste en proporcionar a la persona información sobre las habilidades que ha puesto en práctica en el ensayo conductual, dándole nuevas indicaciones y sugerencias para el futuro. Es importante que todas las personas que interviene en la práctica, proporcionen reforzamiento y retroalimentación

- Reforzamiento positivo.

Si se pretende incrementar los comportamientos sociales apropiados, estos deben ir seguidos de consecuencias reforzantes positivas (García, 2010). Los

principales tipos de reforzamiento a utilizar son: refuerzo social verbal, no verbal, de actividad y refuerzo material y han de aplicarse de acuerdo a programas establecidos (refuerzo continuo, de intervalo, intermitente y autorrefuerzo). Cada uno de ellos debe aplicarse adecuadamente y en el momento oportuno, dependiendo de ello su efectividad. Es importante también que la persona aprenda a autorreforzarse, dado que el autorrefuerzo favorece la autonomía, la generalización de las conductas y su estabilidad. Para que un refuerzo/autorrefuerzo sea realmente eficaz debe ser aplicado de manera claramente relacionada con la conducta – objetivo y debe considerarse cuándo y cuánto refuerzo se va a aplicar.

- Moldeamiento.

Consiste en el reforzamiento diferencial de comportamientos que más se acercan a la habilidad objetivo. Al inicio se recompensan conductas que tienen poca similitud con la conducta deseada y gradualmente se retira el reforzamiento de las conductas más semejantes y próximas hasta llegar a la conducta deseada.

- Mantenimiento y generalización.

El mantenimiento de una determinada habilidad es un pre requisito para obtener su generalización utilizándola en actividades idénticas a las que se dieron en su proceso de enseñanza (Kelly, 1980, 1987).

La elección de las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales dependerá, lógicamente, de la naturaleza de las dificultades del sujeto. Estas dificultades pueden deberse al hecho de no haber aprendido determinadas conductas o a que existan interferencias que impidan su puesta en práctica. En el primer caso parece más indicado el uso de técnicas conductuales; en el segundo caso parece ser más apropiado el uso de técnicas cognitivas y de control de la ansiedad. Y en los dos casos, es necesario el control del contexto, dado que las habilidades interpersonales están también condicionadas por factores externos al propio sujeto.

Las técnicas cognitivas se caracterizan por no incidir directamente sobre la conducta o la habilidad, sino a nivel de procesos cognitivos y emocionales. En el ámbito de las habilidades sociales, destacan:

- La reestructuración cognitiva.

Consiste en un conjunto de estrategias que ayudan al sujeto a percibir e interpretar el mundo que le rodea de una manera más adaptada. Se intenta que éste sea consciente de sus errores y distorsiones cognitivas (personalización, victimización, magnificar detalles irrelevantes, etc.) para que controle las autoverbalizaciones y los pensamientos negativos.

- Las técnicas de relajación.

Cuando la ansiedad o el temor a las situaciones sociales es la principal causa de las dificultades de relación, es imprescindible que el sujeto aprenda a relajarse en las mismas, sirviéndose de técnicas como la relajación progresiva o el entrenamiento autógeno. En la medida en que sea capaz de reducir la ansiedad y, por tanto, controlar la activación fisiológica que la acompaña, estará en disposición de modificar sus pensamientos y de afrontar nuevas conductas. La relajación puede además ser muy útil para controlar respuestas asociadas a emociones negativas fuertes como la ira y la agresividad.

- Entrenamiento en resolución de problemas interpersonales.

Cuando las dificultades del sujeto son de carácter perceptivo-cognitivo es aconsejable que éste participe en algún programa de entrenamiento dirigido a potenciar el pensamiento alternativo o habilidad para elaborar diversas soluciones ante un problema interpersonal, el pensamiento causal o capacidad para establecer una relación causa-efecto entre la propia conducta y los efectos que produce, el pensamiento consecuencial o capacidad para evaluar las soluciones planteadas en función de sus efectos positivos y negativos y el pensamiento medio-fines o capacidad para planificar los pasos necesarios para lograr una meta interpersonal.

Dentro de las **técnicas de control del entorno**, como ya se indicó, el manejo adecuado de estímulos y contingencias ambientales puede fortalecer el repertorio de habilidades interpersonales de una persona, si bien habrá que contar también

con las características del contexto, cuyo control será absolutamente necesario en la fase de entrenamiento. Entre ellas, destacan:

- El clima de relación.

Cualquier entrenamiento en habilidades sociales debe realizarse en un entorno acogedor, en el que el sujeto se sienta respetado, apoyado y aceptado. Establecer unas normas de convivencia y de funcionamiento, básicas y asumidas por todos, es una condición necesaria para que el entrenamiento se desarrolle de forma favorable. Se consideran también condiciones básicas para el favorecimiento de la comunicación positiva, la aceptación incondicional de cada una de las personas que formen el grupo, el modelado continuo del instructor, el establecimiento de metas y objetivos realistas y una organización sistemática de las sesiones de entrenamiento.

- Las actividades de cooperación.

El entrenamiento en habilidades interpersonales puede igualmente beneficiarse de este enfoque propio de la enseñanza colaborativa. Con esta finalidad, se valoran las dinámicas de grupo, las actividades con distribución de funciones y responsabilidades y la necesidad de lograr el consenso grupal. Una de las mejores recompensas del esfuerzo grupal se halla en las metas compartidas y en el éxito logrado por el grupo, favoreciendo el sentimiento de pertenencia y la identificación con los otros.

- Las tutorías entre iguales.

Los propios alumnos pueden convertirse en entrenadores excepcionales de sus compañeros con más dificultades. Las tutorías entre iguales ayudan a los alumnos a salvar las barreras del desconocimiento recíproco, a aceptarse mutuamente y a lograr un encuentro verdaderamente interpersonal, a pesar de las diferencias cognitivas, cronológicas, etc.

- El contexto facilitador y reforzante.

Un contexto en el que sean valoradas las habilidades sociales y de relación interpersonal favorecerá el interés por su adquisición y puesta en práctica. Los ambientes en los que primen los aspectos disciplinarios y normativos pueden, en

caso de ser demasiado estrictos, limitar la capacidad de los sujetos para relacionarse de forma clara y abierta.

En cuanto a los programas de entrenamiento de las habilidades sociales, Curran (1982, cit. por Caballo, 1993, p.181) considera que “son un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales».

El entrenamiento de las habilidades sociales, dentro del campo de la competencia social, ha sido una de las áreas que más interés ha suscitado y que ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años. En el ámbito escolar, la investigación en este campo muestra la efectividad del entrenamiento en habilidades sociales en la enseñanza de conductas socialmente hábiles, disponiéndose de numerosos programas que pueden utilizarse con esta finalidad (Álvarez y Otros, 1990; Trianes, 1996; Verdugo, 1997; Caballo, 2002,...).

Para Caballo (2007, p. 183), el proceso de entrenamiento de las habilidades sociales (EHS) en su desarrollo completo, implicaría cuatro fases:

1. Entrenamiento en habilidades. Este se refiere a la enseñanza de conductas específicas, que a través de la práctica pasan a integrarse al repertorio conductual del sujeto. Como procedimientos se emplean instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación y reforzamiento.
2. Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas. La disminución se obtiene de forma indirecta a través de la conducta más adecuada e incompatible con la ansiedad.
3. Reestructuración cognitiva, con el objeto de modificar valores, creencias, cogniciones, y/o actitudes del sujeto. Esto también se hace de manera indirecta y la adquisición de nuevas conductas modifica las cogniciones del sujeto, a más largo plazo.
4. Entrenamiento en solución de problemas. Se enseña al sujeto a percibir correctamente los valores de todos los parámetros relevantes; a procesar la importancia de estos parámetros para crear respuestas potenciales; a seleccionar una de estas respuestas y a enviarla de forma que maximice la probabilidad de conseguir la comunicación entre las personas.

El entrenamiento de habilidades sociales es eficaz y está orientado hacia la ampliación de los repertorios de conductas que los sujetos poseen y dependen de la colaboración activa de las personas que participan en los entrenamientos.

Como consideraciones prácticas para el entrenamiento de las habilidades sociales en el contexto escolar, los expertos insisten en la importancia de ofrecer a educadores y a padres algunas pautas de actuación general para que puedan actuar con ciertos conocimientos ante las frecuentes dificultades que en las relaciones interpersonales, suelen plantearse a sus alumnos e hijos.

A la hora de enseñar habilidades interpersonales, Jiménez (2000) se remite al Modelo de Merrell y Gimpel (1998), considerando que es un sistema estructurado de entrenamiento que tiene un objetivo tanto preventivo como rehabilitador. Su sencillez hace que sea un modelo fácil de poner en práctica en los contextos familiares, escolares y lúdicos, recomendando que se implique el mayor número de familiares y conocidos posible, para que el niño disponga de diversos modelos y perciba su coherencia.

Como ya se ha dicho, existen problemas de relación interpersonal por distintas causas y de diferente naturaleza, por lo que habrá que analizar qué técnicas específicas (conductuales, cognitivas, de control ambiental, etc.) son las más apropiadas para cada caso. No obstante, algunas pautas generales a seguir, pueden adquirir el formato de preguntas guía, encaminadas a la reflexión sobre situaciones interpersonales problemáticas:

- Identificación de la situación problema (qué ha pasado, qué está pasando), de sentimientos asociados a la situación problema (cómo se sintió, como se siente), de causas (por qué actuó así), de cogniciones (en qué pensaba al comportarse así), de objetivos (qué quería lograr con ese comportamiento) y de consecuencias (cuáles han sido las consecuencias de su comportamiento).
- Valoración de la propia conducta según objetivos (¿consiguió lo que se proponía?) y en función de normas sociales y/o valores (¿Piensa qué actuó correctamente?
- Reconocimiento de alternativas (¿Cree que podría haber actuado de otra forma?

Para enseñar las habilidades sociales a terceros, indudablemente, el ejemplo es el mejor modo (Jiménez, op. Cit.). Además, existen algunas condiciones que pueden ayudar a este entrenamiento, tales como permitir que la persona experimente determinadas emociones (miedo, frustración, alegría, tristeza,...) para que pueda reconocerlas y comprenderlas en los demás y favorecer situaciones en las que pueda ponerse en el lugar del otro y ayudarlo. Esto puede trabajarse a través de dinámicas en las que la persona deba asumir distintos roles.

Remitiéndonos al ámbito educativo, según Monjas (1993), es necesario incluir programas que enseñen las habilidades sociales dentro de los currículos educativos habituales en los Centros de Educación Primaria con un doble objetivo; por una parte, promocionar al alumnado de la adecuada competencia social y en la prevención de posibles desajustes; por otra parte, intervenir con los alumnos de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social.

Es importante tener conciencia de que, la mayor parte del aprendizaje de las habilidades sociales, tiene lugar a edades muy tempranas. Para programar el entrenamiento de habilidades sociales se necesita hacer la planificación, es decir, conocer qué conductas y qué habilidades se enseñarán, con qué objetivo y cuál será su finalidad. En cuanto a la aplicación, se ha de tener en cuenta a quién se dirige, cómo y quién lo va a enseñar.

CAPÍTULO III. LA CONVIVENCIA

3.1. El concepto de convivencia.

La convivencia involucra las relaciones intrapersonales e interpersonales, que corresponde a los modos que los individuos se relacionan y se comunican consigo mismo y con los otros.

La definición de convivencia incluye a las particularidades que forman parte de esa habilidad. Por tanto, es importante reflexionar sobre las causas y circunstancias que interfieren en la interacción de las personas, como cultura, valores, estructura social.

Una buena convivencia trae la satisfacción suficiente para impregnar al ser humano en su totalidad, capaz de producir o crear mejores resultados en la vida personal.

La convivencia debe ser fuente de bienestar y propiciar la felicidad sobre los que participan a la vez que debe promover el conocimiento de uno mismo y de los demás y así tener buen entendimiento con las personas. Cuando la convivencia es buena, ayudará a desarrollar nuevas posibilidades intelectuales, económicas, afectivas y buena orientación y podrá ayudar a progresar en la vida de la persona. Pero, cuando es mala, podrá llevar al miedo, disgusto, depresión y a la agresión (Marina, 2006).

El ser humano vive en la sociedad y convive con los otros, lo que llamamos convivencia y no hay como esquivarse de ella. Cuando se nace, el niño está en una familia, con la cual tendrá sus primeras relaciones sociales, después con sus compañeros de escuela, los amigos, posteriormente con sus compañeros de trabajo. Por ello “es prioritario aprender a convivir con sabiduría” (Cabral, 2012, p. 117).

Para este investigador: “Este “vivir con” sólo se va desarrollando en el hacer, en la convivencia, en el conocimiento y en el desarrollo de la

inteligencia emocional y del ser social, del arte de conversar mediante un proceso de ejercitación anímica de los valores humanos, que debe formar parte del carácter, no de una manera casual o espontánea sino mediante el trabajo interno de autoeducación y de determinación; porque el ser humano es a su vez social e individual y, por el hecho de vivir en un mundo de gran complejidad en el que van haciéndose más patentes las diferencias y la individualidad que deben enriquecernos, y no ser motivo de separación, alienación o incomunicación” (op. Cit. p.117).

El hecho de vivir dos o más personas en un mismo lugar, vivienda, hogar común, residir en un mismo edificio, barrio o ciudad, no significa que se comprenda el verdadero significado del concepto. Al convivir las personas comparten sus experiencias afectivas y tienen afinidad unos con los otros.

En la verdadera convivencia es posible tener un proyecto común con alguien o con uno mismo. Esa convivencia puede ser con el cónyuge, con los hijos o con personas de su entorno.

Cuando se refiere a vivencia de algo, muchas veces, se piensa en una connotación negativa, como convivir con la pobreza, con la soledad, la drogadicción, con las etapas vitales (adolescencia, vejez, madurez etc.). Pero debería decirse siempre que la convivencia posee una connotación positiva, ya que el relacionarse no requiere en general mucho esfuerzo de la persona.

La convivencia es la conducta psicológica y está relacionada con la postura, la habilidad y la actuación; es la manera como el ser humano se interacciona con otras personas y va elaborando la transformación de su entorno; esas vivencias con los otros deben ser positivas y de aprendizaje, llevando al crecimiento y creatividad. Para Marina (2006), la persona está constituida para el egocentrismo y el altruismo, la diversión y el rigor, para

el deleite y la grandeza, para el aislamiento y la compañía. Es importante tener sabiduría para equilibrar las dos tendencias, el dinamismo hacia dentro y el dinamismo hacia fuera.

Convivir con inteligencia es la capacidad para captar los valores, aprender de la experiencia y poner en práctica lo que se considera mejor. Para la convivencia inteligente es necesario pues, inventar algo importante para la vida particular o pública. Es importante considerar la sabiduría como la inteligencia aplicada a una vida agradable y por tanto a una convivencia agradable.

3.2. Los factores de convivencia.

Hay varios factores que intervienen en la convivencia, tales como: factores normativos, físicos, culturales, económicos, de crisis, psicológicos y sociales, éticos, número de personas que conviven, espacio y etapa vital (Cabral, 2012).

1. Factores normativos: Son las reglas que orientan la convivencia y son de conocimiento y aceptación de los miembros del grupo cuya finalidad es facilitar una convivencia pacífica entre los integrantes. Deben ser respetados y acatados por todos los que forman parte de la comunidad.
2. Factores físicos. En ellos están incluidos: el ambiente de la casa, las necesidades físicas básicas, la salud o enfermedad, las condiciones ambientales (clima),... Es importante que las personas tengan su hogar y que éste sea acogedor, para que los que vivan bajo el mismo techo, se sientan bien. La salud y el bienestar son fundamentales para la buena convivencia, porque la enfermedad puede dejar a las personas tristes, desanimadas y muchas veces aburridas. Los factores climáticos también interfieren en el comportamiento de las personas, pues el clima seco o excesivamente húmedo puede ser perjudicial a la salud, ocasionando el malestar.
3. Factores culturales. Los diversos niveles socioculturales están englobados en este factor. Las personas tienen derecho y acceso a la educación, estudios y áreas de intereses. Se puede interactuar en la cultura a la que pertenecen y se puede utilizar el tiempo libre para el ocio y descanso.

4. Factores económicos. El trabajo y los recursos económicos son importantes en la convivencia. La pobreza, desempleo, violencia ambiental y consumismo puede interferir en las relaciones interpersonales.
5. Factores de crisis. Las situaciones imprevistas tales como la muerte, pérdida, cambio, estrés, vicios, violencia, economía insostenible, ruptura, divorcio, enfermedad, etc. pueden dificultar la convivencia, si la persona que ha sufrido el factor de riesgo no encuentra a alguien que le apoya o ayuda en ese momento.
6. Factores psicológicos/sociales y psíquicos. Los factores psicológicos/sociales necesarios en la sociedad son: participación, contribución, apertura, ajuste y adaptación. Entre los psíquicos se encuentran los cognitivos – afectivos (inteligencia emocional).
7. Factores éticos. Son los valores y creencias que las personas tienen en su medio y que puede interferir en la convivencia entre distintos grupos o pueblos. Deben ser identificados para que se pueda dar soluciones para los mismos.
8. Número de personas que conviven. El número de personas que viven en un mismo local interfiere en la armonía de las mismas. Hay grupos demasiado grandes, que viven en una casa pequeña o trabajan en espacio reducido, ocasionando muchas discordias, por tanto el número de personas debe ser conforme el espacio existente. Hay individuos que viven solitarios o en familia, los que trabajan solos o en grupo, pero lo importante es que haya entendimiento entre los que conviven.
9. Espacio vital. Así como fue mencionado arriba el número de personas en el mismo lugar, también es fundamental percibir el espacio ocupado por la familia, sea ello interior o exterior. Cuando la persona no encuentra lugar en su familia, ella saldrá en búsqueda de otro sitio para vivir, en el que pondrán ocurrir los conflictos.
10. Ciclo vital. El ciclo vital se refiere a las diversas fases de la vida en que el individuo se encuentra. El ser humano pasa por varias etapas de la vida, esto es, la edad va cambiando conforme el tiempo. Esa alteración a lo largo de los años forma el ciclo de la vida: la niñez, la adolescencia, la juventud, la madurez y la vejez.

3.3. Los niveles de convivencia.

Se pueden identificar tres niveles de convivencia. Para Marina (2006), el primero se refiere a la convivencia íntima, o sea con la pareja, familia, amigos y compañeros de trabajo. El segundo se centra la relación con los demás habitantes de la ciudad, del país y del mundo. Y por último, se trataría de la convivencia con uno mismo.

3.3.1. El nivel de la convivencia con uno mismo.

La convivencia con uno mismo es primordial, pues es el cuidado de la persona con ella misma, donde hay una lucha íntima, ocasionando reflexiones interiores. Las personas poseen un conjunto de percepciones, cogniciones, emociones, interpretaciones y explicaciones denominadas procesos intrapersonales por los psicólogos sociales (Pastor Ruiz, 2006. p. 47). A través de la introspección y del examen interno, el individuo puede reconocer sus habilidades, necesidades y deseos, formular su autoimagen y adquirir la percepción adecuada de sí misma y de este modo, actuar de forma efectiva.

Para Marina (2006), la persona está dividida entre el dialogo y la pelea consigo misma, por eso es necesario sentirse bien en su interior, no necesitando ahogar las voces de la crítica o de la presunción y sí disminuir las diferencias entre el yo ideal y el yo real. Como consejos u orientaciones, dice que “hay que aprender a valorar lo que se tiene, competir con uno mismo y comprometerse en proyectos éticamente importantes” (op. Cit., p. 165).

Cuando percibe sus deficiencias y sus potencialidades, tiene la capacidad de reflexionar sobre las mismas y adecuar sus procedimientos o formas de actuar a partir de ese conocimiento, lo que posibilita planear y conducir su vida personal.

Según Gardner (2001, p. 27), en la teoría de las inteligencias múltiples, “para tener una buena convivencia consigo misma, es imprescindible que la persona tenga la inteligencia intrapersonal que es una capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de una misma y capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la

vida”. La inteligencia intrapersonal hace que la persona se sienta más realizada y satisfecha con ella misma.

Para Segura (2005, p. 23), la inteligencia intrapersonal “es la capacidad natural, fortalecida después por la educación y la práctica, para entenderse a sí mismo, controlarse y motivarse”. Conocerse a sí misma y lo que se está sintiendo en una determinada situación, no es fácil. En los momentos difíciles cuesta mucho controlarse. Conseguir motivarse a sí misma en el trabajo y la rutina de cada día, es algo extraordinario. En ese nivel de convivencia, la persona se centra en sí misma y es capaz de reestructurar su imagen y conducir sus pensamientos, sentimientos, sueños, creencias y consideraciones. El autoconocimiento la lleva a tener mejor autoestima y buen concepto de sí misma y a conseguir su autonomía, elementos claves para lograr la buena convivencia. Es tener una intimidad con una misma.

Según, Heras (1997, p. 11), “La intimidad es la zona espiritual íntima y reservada de una persona, la más interna, la más profunda de todas”. Al hablar de intimidad se refiere a la parte más importante y auténtica de la persona, o sea, al núcleo de la personalidad. La intimidad es la región más profunda e inalcanzable para los otros. Es allí que está guardado todo aquello que se desea encubrir y no compartir con nadie o que se desea hacerlo con una determinada persona.

3.3.2. El nivel de la convivencia con los otros significativos.

En este punto se puede decir que son las relaciones con las personas más cercanas, con la cuales se convive más tiempo, como con la pareja, los padres e hijos y amigos, donde se produce mayor afectividad. No obstante, ante la proximidad de unos con otros, se pueden generar también conflictos y dificultades.

Para poder disfrutar de la buena convivencia con los otros, es necesario tener la capacidad suficiente para comprender la afinidad que hay entre las personas y poder así interactuar con ellas de manera eficaz; en dicha interacción se han de considerar las emociones que se sienten en cada momento. Lo importante para convivir con las personas más cercanas, es saber comprenderlas

y de esta forma, poder interactuar con ellas de modo satisfactorio; en el caso de liderazgo es conveniente que se tenga un propósito establecido (Gardner, 2001).

En este nivel, para que sea posible una convivencia satisfactoria, es necesario tener sentimientos que demuestren afecto y atención de uno por el otro y se busque la felicidad de todos. Asimismo, para desarrollar una buena convivencia, es importante también que cada uno tenga su propia autonomía. Como dice Marina (2006, p. 33): “Es imprescindible respetar a la otra persona, y mostrar la empatía suficiente para comprender lo que ocurre en el otro y así alegrarse con su alegría y entristecerse con su tristeza. En las dificultades, establecer una relación emocional capaz de reconocer las propias imperfecciones y también tener la capacidad de cooperar”.

En este contexto, Gardner (2001, p. 26), destaca la importancia de la inteligencia interpersonal para una buena convivencia., afirmando que “la inteligencia interpersonal es la capacidad para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan y cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. Esta capacidad, generalmente se encuentra en los líderes, sean religiosos, políticos, maestros, terapeutas u otros”. Cuando el individuo posee un alto grado de inteligencia interpersonal, es capaz de interpretar las intenciones y aspiraciones de los demás, aunque éstas sean encubiertas.

3.3.3. El nivel de la convivencia política.

Este nivel, comprende el convivir con la comunidad en general, a través de las relaciones sociales y políticas que se establecen. Para Marina (2006), la convivencia política es el conjunto de sentimientos, actitudes, normas y comportamientos que forman el “capital social” de una comunidad. Jacobs (1961) usa ese término de una manera más sistemática en “The Death and Life of Great American Cities”, refiriéndose a las redes sociales existentes en algunos barrios de la ciudad y que proporcionaban la seguridad pública, por su existencia.

Marina (2006, p.126), define el capital social “como un conjunto de normas o valores que comparten los miembros de un grupo y que permiten su cooperación”. Sus objetivos: son propiciar el bienestar y el derecho, desarrollando

conductas de ayuda y estableciendo redes de apoyo y seguridad a los miembros. La confianza entre el grupo nace cuando ellos se comportan con formalidad y honestidad. Esa convivencia humana es amplia y compleja cuando involucra a un sistema de interdependencia recíproca entre sus integrantes debido a la diversidad de la convivencia (Heler, 2012).

En esta convivencia, las personas se comportan de acuerdo con las costumbres comunes y vigentes en la comunidad y sus vidas están orientadas a través de ellas. Estos comportamientos ya están incorporados en las conductas de sus miembros e incluyen en sus hábitos y modo de vivir, también aquellos que son extravagantes e indisciplinados. Hay una regla general que organiza los comportamientos de las personas y existe una expectativa común para la convivencia aceptable, ya que cada persona sabe lo qué se espera de cada uno y lo qué se puede esperar de los demás.

Para vivir en la comunidad es importante que se sigan las reglas que ya están integradas y es necesario el proceso de socialización. De acuerdo con el espacio social que ocupa y el papel que desempeña, es la manera de ser y el modo de participar y comportarse en la comunidad. La persona reproduce su papel en conformidad con su guión existente. Por lo tanto, cada persona es responsable de sus actos y debe tener en cuenta las posibles consecuencias de sus acciones. El comportamiento debe ser conforme a lo esperado, y si no lo es, se infringen las reglas y por tanto, se debe responder por ello.

Heler (2012), afirma que la moral determina que cada individuo sea responsable de sus actos. El término responsabilidad tiene, etimológicamente, el significado de capacidad de responder. Por tanto, las personas pueden someterse, actuando de una forma u otra o responder por los efectos de sus actuaciones. De esta forma, “la responsabilidad se muestra como un límite a la libertad de acción, un límite que encauza los comportamientos en los usos y costumbres establecidos, reforzando el orden legal y moral” (op. Cit., p. 4).

3.4. La convivencia y las habilidades sociales.

La persona que posee habilidades sociales tiene más posibilidades de conseguir buena convivencia. Pelechano (1996), al estudiar las clasificaciones que otros autores utilizan, considera que son: habilidades psicológicas, habilidades de supervivencia, habilidades interpersonales, aserción personal no agresiva e inteligencia social.

Hay un gran número de comportamientos diferentes considerados habilidades sociales, tales como: saludar, hacer o responder preguntas, elogiar, agradecer, opinar, mirar, sonreír, establecer relaciones interpersonales afectivas, conocerse a sí mismo, comunicarse eficazmente, solucionar problemas, planear, tener metas y valores personales.

Una persona puede demostrar tener buena convivencia siendo amable, correcto, tratando bien a los demás, sabiendo escuchar, hablando, respetando y cumpliendo normas de su entorno, etc. También es importante tener dominio de sí misma, saber controlarse ante los obstáculos y dificultades y poseer una buena presentación personal.

Las habilidades sociales son denominadas por Silberman y Hansburg (2001, p. 14) “de inteligencia interpersonal”, entendiéndolas como “el hecho de una persona lograr relaciones productivas y sanas”. Las habilidades sociales son necesarias para relacionarse con la gente en cualquier actividad, desde un trabajo sencillo a aquel que necesita una técnica más esmerada, incluyendo también la vida particular de cada uno y aquellas en las que se demanda un mayor nivel de relación personal.

Silberman y Hansburg (2001, pp.14-18), considera que la inteligencia interpersonal engloba una amplia gama de aptitudes interpersonales, entre las que destacan:

1. Comprender a los demás. La capacidad de comprender a los otros traerá beneficios para la vida. La persona puede comunicarse mejor, siendo capaz de solucionar los conflictos de forma justa y sana.

2. Expresar sus ideas con claridad. Cuando se expresa con claridad, no se pierde tiempo al explicar los objetivos y no se confunde a los oyentes.
3. Establecer sus necesidades. Es importante establecer los propios límites y no sobrepasarse de ellos.
4. Intercambiar información. Dar y recibir informaciones en una determinada situación aclarando los hechos y evitando malestar.
5. Influir en los otros. Ser capaz de conectar con los demás y estimularles.
6. Resolver conflictos. Para resolver conflictos es necesario identificar la raíz del problema y determinar las necesidades de todos los involucrados, con el objetivo de lograr una solución.
7. Trabajar en equipo. No es fácil trabajar en equipo, pues demanda la capacidad de interacción con los diferentes estilos de trabajo, coordinar la participación de cada uno y lograr consenso en el grupo.
8. Cambiar de rumbo. Es importante ser flexible y adaptable cuando se tienen las cualidades interpersonales. Cambiar el estilo de actuar es una manera de salir de la posición de inercia.

La persona que desarrolle las habilidades citadas, logrará elevados beneficios (Silberman y Hansburg, 2001), dado que las habilidades sociales son importantes para conseguir la adecuada relación con las personas en los diferentes ámbitos sociales. Es necesario saber cómo hacer y mantener una amistad, cómo participar en los sistemas sociales, cómo garantizar servicios de buena calidad a los clientes, cómo ser un profesional competente.

Un profesional puede, además, de conocer y dominar su área de conocimiento, tener buena técnica y poseer las habilidades sociales necesarias que le permitan establecer y mantener buenas relaciones y una eficaz comunicación con los otros. La tendencia es que el éxito en el trabajo dependerá, cada vez más, de las habilidades interpersonales. Las habilidades sociales, contribuyen a elevar la satisfacción de uno mismo y de aquellos con quienes se interacciona, que son las relaciones familiares, amistad y trabajo (Del Prette y Del Prette, 2002b).

Pelechano (1996), hace diferenciación de tres inteligencias: la lingüística, la corporal y la social. La primera es el manejo de simbolizaciones y sistemas de símbolos implicados con los distintos lenguajes (naturales y artificiales); la segunda es la inteligencia corporal kinestésica y la inteligencia motora; la tercera se refiere a las inteligencias sociales.

Las inteligencias sociales tratan de las competencias necesarias para la buena convivencia social y relaciones interpersonales que comprende la inteligencia socio institucional y la inteligencia socio personal.

Hay que tener en cuenta tres líneas de evaluación en la inteligencia interpersonal, es decir, en las relaciones interpersonales cercanas: La primera consiste en la cultura e historia del individuo; la segunda incluye las estrategias que se utilizan para enfrentar los problemas de relaciones personales y buscar soluciones; y la tercera son las habilidades sociales que un individuo posee para solucionar los problemas interpersonales. Esto viene a decir que la persona deberá tener la capacidad de hacer una previsión de las consecuencias de sus propias acciones y las de los otros, buscando alternativas para solucionar los problemas.

La inteligencia intrapersonal es la forma en que una persona reacciona ante el fracaso, los sucesos u otros aspectos, considerando también las variables temperamentales. Muchas personas se vuelven individualistas, perdiendo los valores necesarios para una buena convivencia, como la solidaridad y la cooperación. Pero es a través de la solidaridad como las personas se determinan a ayudarse las unas a las otras. Siempre que hay demanda social suele decirse que se produce ayuda recíproca, porque al ayudar al otro, la persona también se ayuda. Eso es posible cuando se acepta al otro, reconociéndole tal como es y respetando las diferencias.

Es importante fortalecer las conductas adecuadas y así disminuir las conductas desagradables, desarrollando las relaciones entre las personas, por medio del entrenamiento de las habilidades sociales.

Silberman y Hansburg (2001), consideran que para desarrollar la inteligencia interpersonal se requiere desearla, aprenderla, intentarla y vivirla. En cuanto al desearla, debe tomarse en cuenta que no es fácil cambiar los hábitos de conducta, siendo imprescindible la motivación que le lleve a vencer las dificultades y concretizar su deseo. En el paso de aprenderla, es importante conocer y practicar el comportamiento que se quiere cambiar. A través de ejercicios, es necesario intentar adquirir los cambios menores de comportamiento, hasta que la conducta deseada sea alcanzada. El cuarto paso vivirla, se refiere a la necesidad de mantener el comportamiento que se ha incorporado y superar todos los problemas que surgen. Algunas habilidades son más difíciles de ser adquiridas, pero es importante que sean superadas, hasta que se hagan realidad en la vida.

Para el buen desempeño social, no importa cuál sea el déficit social; lo importante es la posibilidad de cambiarlo a través del entrenamiento de las habilidades sociales.

3.5. La competencia emocional y la convivencia.

Para Bisquerra (2008, p. 91): “Hay que aprender a convivir”. Para él, la convivencia demanda una secuencia de competencias personales y sociales que no se encuentran en la naturaleza, sino que hay que alcanzarlas a través del aprendizaje. Entre dichas competencias están el respeto, el saber escuchar, el tener diálogo, el ser empático, el ser asertivo, el saber negociar, la auto-regulación, el permanecer tranquilo, el ser responsable, el tener criterios éticos, etc.”. Por ello, es tan importante aprender competencias que faciliten la convivencia.

El concepto de competencia es amplio y se refiere a la capacidad de ejercitar un conjunto de habilidades. Generalmente las definiciones están asociadas a las competencias profesionales, cuyo tema ha motivado el mayor interés de los investigadores.

Según Goleman (1999, p. 30): “La competencia es una característica personal o un conjunto de hábitos que lleva a un desempeño más eficaz o a un nivel más elevado en el trabajo”.

Bisquerra (2002, p.1), haciendo un resumen de varias definiciones de diferentes autores enuncia que la competencia puede ser entendida como “El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”, integrando en este concepto “el saber”, “el saber hacer” y “el saber ser”.

Para comprender la competencia emocional es necesario indagar un poco más sobre la inteligencia emocional (IE) y también sobre la inteligencia en general.

Para Sternberg (1987), el término inteligencia es utilizado de muchas maneras por los diferentes autores de esta área de estudio, tal y como puede observarse a continuación.

- “Inteligencia es una palabra que ha estado en uso durante muchas generaciones, en una sociedad humana, que ha evolucionado rápidamente, tanto desde el punto de vista físico, como desde el psicológico” (Anastasi, 1988, p. 37).
- La inteligencia es un sistema complejo, integrado por numerosos procesos cognitivos independientes (Detterman, 1988, p. 28).
- “La inteligencia es un comportamiento adaptativo dirigido a un fin” (Baron (1988, p. 18). La conducta adaptativa es aquella que delante de los desafíos es capaz de enfrentarlos, solucionándolos con éxito. Los desafíos pueden ser internos o externos. Los primeros se refieren a los proyectados por el propio organismo. Los segundos se manifiestan por el mundo externo, siendo que ellos difieren de un ser para otro. Por tanto, Baron (1988, p. 47), define la inteligencia como “Un conjunto de todo tipo de aptitudes que las personas utilizan con éxito para lograr sus objetivos racionalmente”. Las aptitudes son definidas en una teoría de los procesos

mentales, que forman parte de una teoría de la inteligencia. La conducta orientada a un objetivo es totalmente intencional. La conducta adaptativa debe adaptarse a las exigencias del medio. “La conducta inteligente debe ser concebida en término de los objetivos a corto y largo plazo con los que colabora” (op. Cit., p. 48).

- “La inteligencia es un concepto simbólico que representa realidades de la actividad humana” (Manzano, 2010, p. 21). La inteligencia del individuo es una disposición de adaptación al medio, de abstracción para ejecutar, interpretar los símbolos con la finalidad de solucionar problemas, para conectar imágenes mentales, y otros. Por tanto, este investigador describe la inteligencia como “una capacidad general o un potencial para relacionar objetos o situaciones diferentes” (op. Cit., p. 22).

La inteligencia es la capacidad que el individuo tiene de apropiarse de conocimiento o comprensión, y así organizar sus pensamientos y actuar.

Hay tres enfoques sobre el concepto de inteligencia.

- El primer enfoque se refiere al psicométrico, en el que predomina la idea de que la inteligencia puede ser conceptualizada por ser de naturaleza biológica y puede ser medible. El interés está relacionado con los aspectos operacionalizables y cuantificables. Entre sus representantes se encuentran Jensen (1969) y Eysenck (1966).
- El segundo enfoque es el cognitivo; en este enfoque se destaca la manera de cómo las personas perciben, aprenden, recuerdan y piensan sobre la información. Por tanto, de acuerdo con este planteamiento, se otorga una consideración especial al paradigma del procesamiento de la información. Entre los autores que se incluyen en esta perspectiva destacan Feuerstein y colaboradores (1980), Campione, Brown y Ferrara (1982) y Sternberg (2000).
- El tercer enfoque es liderado por Gardner (1995), que defiende el modelo de un número más amplio de inteligencias. Para este experto de la inteligencia, las otras capacidades humanas poseen la misma importancia que se le confiere a las habilidades lingüísticas o a las lógico-matemáticas.

Según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), hablar de inteligencia supone tener en cuenta ocho tipos fundamentales de inteligencias (la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal y cinética, la inteligencia natural o ecológica, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal), siendo estas dos últimas de naturaleza personal. Dichas inteligencias están relacionadas con la competencia emocional y con la competencia social. Gardner (2001, p.42) las definió del siguiente modo:

- La inteligencia intrapersonal: Es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta... A través de inteligencia intrapersonal el individuo es capaz de mirar en su interior y constituir una imagen exacta de uno mismo, o sea, todos los procesos relacionados, como la auto-confianza y la auto-motivación. El conocimiento de uno mismo, capacita a la persona para entrar en contacto con sus sentimientos, comprenderlos y utilizar este conocimiento para comportarse. Las personas con elevado nivel de inteligencia intrapersonal están habituados a tomar decisiones responsables.
- La inteligencia interpersonal: Se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir las distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. La inteligencia interpersonal es la capacidad de entender y responder adecuadamente a la disposición, el temperamento, la motivación y aspiración de las otras personas. Comprende la facilidad de establecer relaciones con las demás personas. Por medio de esta inteligencia es posible observar y diferenciar los diversos tipos de emociones en las personas. Los más jóvenes tienen capacidad para discernir los humores de los adultos.

A los siete tipos de inteligencia, que fueron inicialmente descritas por Gardner, éste incorporó posteriormente una octava, que es la inteligencia naturalista o relacionada con la ecología (Gardner, 2005).

Para que la persona logre éxito, además de las capacidades de la inteligencia general es necesario el manejo adecuado de las emociones. Para obtener éxito en todos niveles de la vida, sea profesional, familiar, afectivo y social, es importante tener una adecuada inteligencia general, a la vez que conocer, desarrollar y manejar otras habilidades, incluyendo la inteligencia emocional. La inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal presentan tentativas para la solución de problemas importantes para las personas. Por medio de la inteligencia interpersonal es posible comprender y trabajar con diferentes personas, y a través de la inteligencia intrapersonal es posible conocerse y cambiarse a sí mismo (Gardner, 2001).

En los modelos teóricos enunciados por diferentes autores hay un elevado número de habilidades que integran el constructo inteligencia emocional (IE). En líneas generales, en la literatura científica destacan dos grandes modelos de inteligencia emocional: los modelos mixtos y los de habilidades.

Los modelos mixtos están compuestos por las dimensiones de la personalidad (asertividad, optimismo, etc.) y las habilidades emocionales. Entre sus representantes se encuentran Goleman y Baron.

El modelo de habilidades de John Mayer y Peter Salovey, es menos conocido que los anteriores pero tiene un gran apoyo empírico en las revistas especializadas. Este modelo está centrado de forma exclusiva en procesar la información emocional, que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones y otros.

Los modelos teóricos de inteligencia emocional (IE), que destacan actualmente son: el modelo de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Baron (1997) y el modelo de Goleman (1995), a los cuales son referiremos a continuación:

- **MODELOS BASADOS EN LAS HABILIDADES:**

Los representantes de este modelo son Mayer y Salovey (1997). Para ellos, la inteligencia emocional (IE) es definida como “un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones” (p. 10). La inteligencia emocional es la habilidad para percibir (distinguir), evaluar y manifestar las emociones con exactitud (precisión y fidelidad), la habilidad para aceptar y/o producir sentimientos que posibiliten el pensamiento para entender las emociones y analizarse emocionalmente, y así normalizar las emociones propias y ajenas.

El modelo de Mayer y Salovey (1997), está constituido por una serie de habilidades internas del individuo que favorecen a la práctica y el progreso continuo del ser humano. Las habilidades integrantes de este modelo son:

1. La percepción, la evaluación y la expresión de las emociones, la habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y otros elementos como la voz o la expresividad corporal.
2. La asimilación de las emociones en el pensamiento, la facilitación emocional del pensamiento, la capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, el usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante. Por otro lado, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
3. La comprensión y el análisis de las emociones, la comprensión emocional y la habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes.
4. La regulación reflexiva de las emociones, para promover el crecimiento personal, la habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos” (García Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 47).

- **MODELO MIXTO.**

En este modelo se lleva en cuenta la inteligencia emocional (IE) como una mezcla de las dimensiones de la personalidad (empatía, asertividad, optimismo, etc.) y las habilidades emocionales. Baron (1997) es uno de sus representantes.

Desde el Modelo de Baron (1997), la Inteligencia emocional (IE) es definida como “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (op. Cit. p. 17). Las habilidades integrantes de este modelo son: la habilidad intrapersonal, la habilidad interpersonal, la adaptabilidad, los componentes del manejo del estrés y, el componente del estado de ánimo en general (Baron, 1997; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Las habilidades intrapersonales comprenden:

- 1) La comprensión emocional de sí mismo: Es la capacidad para comprender los sentimientos y las emociones, diferenciarlos y, entender el porqué de los mismos.
- 2) La asertividad: Es la habilidad para saber expresar los sentimientos, las creencias, sin causar daños a los sentimientos de los demás y, la capacidad para defender los propios derechos de una manera no destructiva.
- 3) El autoconcepto: Es la capacidad para entender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo los puntos positivos y negativos, así como las limitaciones.
- 4) La autorrealización: Es la habilidad para realizar lo que se puede, desea y deleita.
- 5) La independencia: Es capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en los propios pensamientos y acciones y, ser autosuficiente emocionalmente para tomar decisiones.

Las habilidades interpersonales son:

- 1) La empatía: Es la habilidad para notar, presentir, comprender y considerar los sentimientos de los demás.

- 2) Las relaciones interpersonales: Es la capacidad para constituir y mantener relaciones agradables, determinadas por la proximidad emocional.
- 3) La responsabilidad social: Es la habilidad para presentarse como una persona cooperante, que colabora y contribuye como un miembro constructivo, del grupo social.

La adaptabilidad comprende:

- 1) La solución de problemas: Es la capacidad para reconocer y definir los problemas y crear y descubrir soluciones efectivas.
- 2) La prueba de la realidad: Es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta y lo que realmente existe.
- 3) La flexibilidad: Es la habilidad para realizar el ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

En el manejo del estrés están integrados los siguientes componentes:

- 1) La tolerancia al estrés: Es la capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.
- 2) El control de los impulsos: Es la habilidad para resistir y controlar emociones.

El estado anímico general comprende:

- 1) La felicidad: Es ser capaz de estar contento y satisfecho con la vida.
- 2) El optimismo: Es la capacidad para ver la vida de una forma más positiva.

- **MODELO DE GOLEMAN.**

Para Goleman (2008, p. 28), “la inteligencia emocional (IE) incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo abanico de destrezas que integran la IE: el carácter”.

De acuerdo con este autor, la inteligencia emocional se caracteriza por la capacidad para asimilar las bases del autocontrol y equivalentes, mientras la

competencia emocional se refiere al dominio de esas habilidades, de tal manera que se manifieste en el ámbito laboral. Para que la persona tenga el dominio de una determinada competencia emocional, es necesario que desarrolle algunas de las habilidades pertenecientes a los principios fundamentales de la inteligencia emocional. Las competencias emocionales son habilidades aprendidas y no es suficiente tener el potencial de las capacidades para saber utilizarlas. Las competencias emocionales posibilitan el mejor desarrollo de las eventualidades de la vida, favoreciendo los procedimientos del aprendizaje, la solución de problemas, la convivencia, el comportamiento adecuado,... Asimismo, muchas veces se utiliza el término 'competencias emocionales' en plural, por ser un constructo amplio en el que están incorporados distintos procesos que ocasionan diversidad de consecuencias (Bisquerra, 2002).

Así Bisquerra (op. Cit. 22), entiende "la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales". Este autor (op. Cit., p. 3), al referirse a la competencia socioemocional también incluye la conciencia emocional, el control de la impulsividad, el trabajo en equipo, el autocuidado, el cuidado de los demás,... De esta forma, el favorecimiento y desarrollo de las circunstancias de la vida, mejoran el aprendizaje y las relaciones entre las personas, pudiendo así solucionar los problemas y adecuarse al ambiente.

La competencia emocional es una habilidad adquirida, basada en la inteligencia emocional. La persona competente emocionalmente es aquella que posee un comportamiento apropiado y es capaz de construir relaciones positivas. Por tanto, el individuo que es emocionalmente inteligente, debe ser también competente. La competencia emocional muestra el nivel de habilidad al que una persona es capaz de llegar en el dominio de sus facultades, tanto sensoriales como intelectuales. Así, aquellas que han alcanzado la madurez psicológica, son las que saben controlar sus sentimientos y relacionarse afectivamente con los sentimientos de los otros. Las personas que manifiestan buena competencia emocional, tienen posición ventajosa en los diferentes ámbitos y dimensiones de

la vida; de esta forma, se sienten más satisfechas consigo mismas y se vuelven más eficaces en las tareas que ejecutan.

Para Goleman (1999), las habilidades interpersonales son: empatía, liderazgo, optimismo,... A través de los estudios de neurociencia, este investigador comprobó que la parte emocional del cerebro aprende de modo diferente a como lo hace el cerebro pensante. Para él, la inteligencia emocional es la forma de interactuar con el mundo, que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la conciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Dichas habilidades constituyen aspectos del carácter, tales como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que son esenciales para una adaptación social adecuada y creativa.

En cuanto a las características principales de la inteligencia emocional, Goleman (1995, p. 25) destaca “la capacidad de motivarse uno mismo, de perseverar en el objetivo a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de postergar la satisfacción, de moderar los propios estados de ánimo, de evitar (impedir, prevenir) que la angustia (inquietud, ansiedad, preocupación) interfiera con las habilidades racionales y, concluyendo, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.” Por tanto, el amplio y complejo contingente de la vida emocional que se refleja en los diferentes aspectos de la vida interior y de las relaciones sociales, debe ser explorado con el objetivo de desarrollar las emociones para que la persona se haga dueña de ellas.

Para López y Jarolin (2008), la emoción es una disposición afectiva de la persona, en la que hay una reacción en su interior, la cual es acompañada por alteraciones orgánicas innatas (fisiológicas y endocrinas).

Según Fernández-Dolz (1996, p. 326), la emoción se refiere “a una forma de afecto compleja que implica reacciones viscerales y cognitivas, y suele ser provocada por situaciones con unas características definidas, que conlleva ciertos cursos de acción característicos”. Y Goleman (1999), definió con exactitud el término competencia emocional, cuando la describió como parte de inteligencia

emocional, considerándola como una habilidad para dirigir los sentimientos y emociones en el ámbito personal y en las relaciones sociales.

Las habilidades integrantes del modelo de Goleman (2007) engloban cinco dimensiones: La autopercepción (conocimiento de las propias emociones), la autorregulación (manejo emocional) y la motivación que se refieren al desarrollo personal; la empatía (reconocimiento de las emociones en otros) y las habilidades sociales (manejo de las relaciones emocionales), se refieren al plano interpersonal.

1. LA AUTOPERCEPCIÓN O LA CONCIENCIA DE UNO MISMO.

Es la conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones. Es uno de los aspectos que se destaca en la inteligencia emocional, la capacidad de conocimiento de las propias emociones. El conocimiento de sí mismo, como la recomendación de Sócrates – ‘Conócete a ti mismo’ – es tener conciencia de los sentimientos, lo cual lleva al autocontrol de las emociones. La persona al establecer contacto con sus propios sentimientos, puede distinguirlos con objetivo de organizar su propia conducta.

La consciencia de sí mismo permite saber “lo que la persona está sintiendo en un determinado momento y utilizar los recursos internos para orientar la toma de decisiones fundamentada en un desarrollo realista de la capacidad y así tener la sensación de confiar en sí mismo” (Goleman, 2007, p. 431). Esta capacidad de reconocer los sentimientos es fundamental para la inteligencia emocional. Lo que es posible a través de la introspección subjetiva, que permite al individuo prestar atención sus sentimientos. Las personas que poseen una comprensión mayor y más convicción de sus emociones saben dirigir mejor sus propias vidas. Cuando la persona tiene la conciencia de sí misma, posee la capacidad de controlar sus sentimientos y adecuarlos a las situaciones del momento.

2. LA AUTORREGULACIÓN.

La autorregulación es el control de los estados internos, de los impulsos y de los sentimientos conflictivos, cuando se tienen conocimiento de sus emociones. Este control “depende del trabajo combinado de los centros

emocionales y los centros ejecutivos situados en la región pre frontal” (Goleman, op. Cit. p. 122). La persona que tiene autorregulación es capaz de tranquilizarse y deshacerse de la ansiedad, de la tristeza o la irritabilidad. Las personas que necesitan esta habilidad, se encuentran constantemente con tensiones desagradables que desestabilizan y atormentan su estado interior, pero si la poseen se recobran más rápido de las dificultades de la vida. La autorregulación para este autor no es otra cosa que “saber manejar las emociones con la finalidad de facilitar la tarea que se está llevando a cabo sin interferir con ella; estar conscientes de la demora de la gratificación en la búsqueda de objetivos; y ser capaz de recuperarse rápidamente del estrés emocional” (op. Cit. p. 431).

Por medio de la autorregulación emocional es posible disminuir el estrés y contener los impulsos; también implica “la capacidad de provocar deliberadamente una emoción, aunque ésta sea desagradable” (op. Cit., p. 120).

Al hablar de autocontrol emocional no se está defendiendo la negación o represión de los verdaderos sentimientos, porque cada uno de ellos tiene su valor. Muchas veces el enojo, la melancolía y el miedo se transforman en fuentes de creatividad, energía y comunicación; el enfado puede tornarse en el origen de la motivación, principalmente cuando es necesario reparar la injusticia; en otras situaciones, como el compartir la tristeza puede sobrellevar importantes beneficios. Por el contrario, las personas con dificultad en el autodomínio viven continuamente combatiendo los sentimientos de desesperanza, mientras que las que son capaces de dominarse a sí mismas se recuperan más rápidamente de los reveses y trastornos de la vida.

Para Goleman (op. Cit., p. 123), el control de los impulsos y la capacidad de hacer frente a los contratiempos componen el núcleo básico de cinco competencias emocionales fundamentales:

- 1) Autocontrol: Gestionar adecuadamente nuestras emociones y nuestros impulsos conflictivos;
- 2) Confiabilidad: Ser honrado y sincero;
- 3) Integridad: Cumplir responsablemente con nuestras obligaciones;

- 4) Adaptabilidad: Afrontar los cambios y los nuevos desafíos con la adecuada flexibilidad;
- 5) Innovación: permanecer abierto a nuevas ideas, perspectivas e información”.

En definitiva, como expresa este autor: “el autocontrol emocional proporciona a la persona la capacidad de retardar la gratificación momentánea y frenar la impulsividad agresiva” (op. Cit., p. 56).

3. LA MOTIVACIÓN.

La motivación consiste en “utilizar las inclinaciones del mundo interior, para llegar a los objetivos formulados”. Es el impulso que “ayuda a tomar iniciativas, a ser más capaces y a persistir en el empeño, a pesar de las dificultades y de las frustraciones que surgen” (Goleman, op. Cit., p. 431).

Moya y Willis (2011, p. 147), citan dos definiciones de motivación, las cuales fueron aportadas por Berkowitz (1968): La motivación es “aquello que se refiere al vigor y/o dirección de la actividad” y por Beck (2000): “la motivación se refiere a los determinantes contemporáneos de la elección, persistencia y vigor de una conducta dirigida hacia una meta”. Los dos elementos reiterados en estas definiciones apuntan a que la conducta motivada posee una intensidad, energía o vigor mayor que el usual y que es direccionada hacia una finalidad.

La motivación es la tendencia emocional que direcciona o facilita la conquista de las metas personales (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Es a través de la motivación como se canalizan los deseos ocultos para alcanzar los propósitos del individuo, impulsándole a tomar decisiones y a vencer los obstáculos. La motivación del logro se refiere al esfuerzo por mejorar o alcanzar un determinado criterio de excelencia. Para Murray (1938; cit. en Moya y Willis, 2011, p. 164), la motivación de logro se define como “el deseo o tendencia a hacer las cosas tan rápidamente y/o tan bien como sea posible... lograr algo difícil... y conseguir un alto nivel de calidad”.

En la teoría de McClelland (1989), el logro es el impulso que sobresale para alcanzar éxito y que es capaz de conducir el individuo a superarse y alcanzar metas elevadas. Las personas con elevada motivación del logro desean

excelencia, apuestan por el trabajo bien realizado, aceptan responsabilidades y están siempre necesitando de feedback sobre su actividad, pero no sienten necesidad de integrarse con otras personas.

La motivación del logro es compromiso, es decir, causa que estimula a contribuir con los objetivos de un grupo u organización. Es la responsabilidad en persistir en el objetivo que fue establecido hasta que se haya cumplido el deber. La motivación del logro es iniciativa, es decir, implica actuar con prontitud cuando se presenta la oportunidad. Es la conducta voluntaria, en la cual hay una decisión por imposición propia.

La motivación del logro es optimismo; es la gran expectativa de que todo va a salir bien en la vida, a pesar de los reveses y la adversidad. Es la perseverancia para la obtención de los objetivos sin importarle los obstáculos y contratiempos y habilidad para movilizar a las personas para aprovechar las oportunidades y vencer los contratiempos.

4. LA EMPATÍA.

La empatía es “darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaz de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con un amplia diversidad de personas” (Goleman, 2007, p. 431).

Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Es tener: “La capacidad de comprender como el otro siente en una determinada situación; la actitud empática estará siempre persistiendo en juicios morales” (Goleman, 1996, p.109).

Para Hoffman (1984; cit. en Goleman, 1996, p.118), el origen de la moralidad se encuentra, en la empatía. “El vínculo entre empatía y altruismo en los encuentros personales reside en la misma capacidad de afecto empático, de colocarse en el lugar del otro; dicho vínculo lleva a las personas a seguir ciertos principios morales”. Este autor muestra un gran interés por el desarrollo social y emocional, principalmente por la empatía, el desenvolvimiento moral, y la afinidad

que hay entre los dos. Este autor trata de explicar los efectos y los motivos que resultan de la interacción de la empatía con la atribución de causalidad en los diversos contextos situacionales como simpatía, culpa, rabia y sentimientos de injusticia. La empatía tiene un papel relevante tanto en los diversos contextos clínicos, como en el impacto sobre el tratamiento de los procesos depresivos.

5. LAS HABILIDADES SOCIALES.

Las habilidades sociales hacen que las personas sepan “manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales, interactuando fluidamente, utilizando estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas, cooperar y trabajar en equipo” (Goleman, 2007, p. 432).

Para García-Fernández y Giménez-Mas (2010), las habilidades sociales hacen referencia a la capacidad para estimular, en los demás, respuestas deseables. En dichas habilidades no se incluye el control sobre otro individuo. Este modelo puede ser aplicado en diferentes ámbitos de una organización y con distintos profesionales.

3.6. La comunicación interpersonal.

Para Albaladejo (2007, p.18): “no es posible no comunicar”. Este investigador entiende la comunicación como un procedimiento por el que la información es transmitida, no importa el tipo que sea, a la vez que considera que “hay grandes rasgos en comunicación entre personas, alguien hace o dice algo y otra persona (u otras personas) piensan o hacen otra cosa como respuesta a lo que han entendido de la conducta de la primera persona”.

Las interacciones pueden ser simples (cuando hay dos personas y dos mensajes, uno de ida y otro de vuelta) o complejas (cuando hay más participantes y la conversación es más prolongada). Asimismo, puede darse mensaje verbal o no verbal. Hay situaciones que incluso, sin pronunciar palabra, es posible interaccionar con alguien. Un simple ejemplo de mensaje no verbal vendría dado por la forma en la que se comporta, por los códigos no verbales que se utiliza (por ejemplo, cerrar los ojos, modificar la cara, mover las manos o el cuerpo,...). De

esta forma, hay que entender que no existe la posibilidad de “no comunicar” (Albaladejo, 2007, p. 19). Siempre hay alguien que puede percibir al otro y así las personas se están comunicando de manera no verbal, con gestos, con el aspecto físico, con los sonidos emitidos, con el silencio, con el olor exhalado,...

La comunicación puede ser comprendida como una actividad social, la cual se exterioriza bajo diferentes formas de relación social, donde hay cambios de información entre los individuos y/o grupos. La comunicación, en la sociedad, es responsable de la formación de amplias redes de intercambio social, a través de las cuales se mantienen y modifican las culturas y la realidad social (Del Prette y Del Prette, 2002a).

El acto de comunicación, sea verbal o no verbal tiene como objetivo transmitir un mensaje, de la forma como se ve el mundo y se espera ser reconocida por los otros. La comunicación es muy importante para la psicología social, la cual ha demostrado gran interés por ella, por dos motivos, según Pastor Ruiz, (2006).

El primero se refiere a la importancia de las interacciones comunicativas, como papel determinante en el contexto social. Las personas al comunicarse comparten sus conocimientos y normas de sociabilización, conteniendo información sobre las situaciones sociales y sus interacciones.

El segundo es que la comunicación tiene influencia en las características del contexto social. De esta forma, se entiende que los interlocutores son agentes activos e intencionales que influyen en las personas, modificando el cuerpo de conocimientos compartidos, pudiendo cambiar la propia naturaleza y características del contexto social en el que ocurre la interacción.

La comunicación, para Pastor Ruiz, (2006) es, pues, considerada como el vehículo de la interacción social a partir de la cual es posible intercambiar representaciones o formas de entender la realidad a través de comportamientos verbales o no verbales.

Para las personas, la búsqueda de reconocimiento es muy importante, por tanto, ésta es la primera función de la comunicación. Su negación puede producir hostilidad y afectar a la auto-estima.

La forma básica de la comunicación es la conversación y para que haya buena convivencia social es importante ejercitar el diálogo. Por medio de la conversación las personas pueden expresarse, comprender, aclarar, acordar e involucrarse y de esa forma se puede construir la autoafirmación de cada uno y del grupo.

Es posible encontrar, tanto en la lengua portuguesa, como en la española, diversos significados de comunicación, como acción o efecto de comunicarse, participación, aviso, información, hacer saber; tornar común; establecer comunicación entre; transmitir; difundir.

Gerbner (1973, p. 61), define la comunicación como “La interacción social a través de mensaje”. La persona es por naturaleza social, por eso no se siente realizada viviendo a solas, como ser social, existe en y a través de la comunicación. Cada persona tiene la necesidad de convivir con los otros para vencer la propia soledad, y así sentirse digna y respetable consigo misma y con los demás, y también para reconocer su propia identidad. Por lo tanto, para que haya esa interacción entre las personas, es importante la comunicación.

La comunicación forma parte de las necesidades básicas del ser humano, y es la esencia de la convivencia. A través de la comunicación las personas emiten y reciben sus mensajes y hay una correspondencia entre ellas. Para que haya interacción, es esencial la comunicación. La buena comunicación genera afecto y amistad. Sin ella no es posible proporcionar el amor, ni desarrollar la amistad. Cuando la comunicación está ausente, la relación de amistad puede ser destruida. La persona se relaciona, y se comunica.

La comunicación deficiente puede generar la soledad, causada por el propio individuo por no superarse a sí mismo. Para vencer la soledad y salir de ella, es importante que la persona pueda comunicarse. La soledad puede ser también consecuencia de la limitación del lenguaje humano al expresar su sentimiento interior.

Es importante que la persona sea competente al hacerlo, ya que tiene que generar interés de la otra hacia la conversación. Generalmente los niños y adolescentes sin esa competencia se hacen solitarios, con expresiones pobres y sin entusiasmo cuando hablan. Estos alumnos que necesitan de habilidades conversacionales son más expuestos a la discriminación o al rechazo, ya que no consiguen atraer amigos (Martínez-Otero, 2010).

Para la persona que no quiere permanecer sola, es necesario que salga de sí misma para relacionarse y comunicarse con los demás. En la infancia empieza la necesidad de pertenencia y en la adolescencia se hace más fuerte. La búsqueda del deseo de independencia es natural, pero todos necesitan pertenecer a una familia, a un grupo de amigos y a la sociedad.

La familia, es el primer espacio de confianza, que se abre a la comunicación y es el lugar donde se comienza la relación interpersonal y se va ampliando en otros ámbitos de la sociedad.

La comunicación representa la interacción de las personas. Y su objetivo es lograr el perfecto ajuste entre la emisión del mensaje y la recepción de éste, de forma que haya una combinación de una persona con otra, o sea la habilidad para anticipar, percibir y conducirse de acuerdo a las necesidades de cada uno. En la comunicación interpersonal, hay generalmente cierto grado de malentendido o de incomunicación. La comunicación e interacción implican el uso de habilidades sociales.

La comunicación engloba las diferentes formas que la persona utiliza para entrar en contacto con otra: verbal, no verbal y paraverbal. En la comunicación interpersonal hay involucradas interacciones verbales y no verbales de informaciones e ideas. Ese cambio, no está relacionado solamente con el contenido, sino también con los sentimientos y emociones que se transmiten en las relaciones de una persona con otras. Esa transmisión del mensaje implica las más variadas formas de expresión, como las palabras, las imágenes y los sonidos con distintos significados. Para la formación del hombre son de gran

importancia todos los lenguajes: verbales y no-verbales, del cuerpo y de la acción (Oliveira Júnior, 2008).

En síntesis, la comunicación verbal es la forma con la que se transmite un mensaje, también llamada “lingüística”; posee símbolos que proporcionan el intercambio verbal, posibilitando la comprensión de aquello que se habla; es explícita dependiendo, entre otros factores, del dominio de la lengua y de sus reglas sociales y puede ser hablada o escrita. El lenguaje hablado, muchas veces, es complementario por la posición o el movimiento del cuerpo del emisor.

La lingüística es el estudio científico del lenguaje, en sus mutuas relaciones y sus fundamentos; su principal objetivo reside en esclarecer el proceso de comunicación. En el inicio de la segunda década del siglo XX, un grupo de lingüistas se reunieron y formaron el Círculo lingüístico de Praga; en dicho Círculo se iniciaron los estudios lingüísticos sobre comunicación verbal. Entre los estudiosos del lenguaje se encontraba Jakobson, una de las figuras más representativas del mundo de la Lingüística. Para él, el lenguaje es el principal instrumento de la comunicación humana.

3.6.1. Elementos fundamentales de la comunicación verbal

Según Jakobson (1977), los elementos fundamentales del proceso de la comunicación verbal son: remitente, destinatario, contexto, mensaje, contacto y código. El remitente o emisor es la persona que envía un mensaje para el receptor. El destinatario o receptor es la persona que lo recibe. Mensaje es el conjunto de enunciados, la selección y combinación de los signos efectuado por una determinada persona. Es algo concreto que se transmite para el receptor. Contexto es el contenido o asunto del mensaje, o sea su objeto, por tanto, es algo o alguien de quien se habla. Código es la lengua con que se habla, por tanto, es el instrumento del habla. Este se refiere al conjunto de símbolos convencionales y su sintaxis, que debe ser total o parcialmente común al emisor y al receptor. Contacto se refiere al canal físico y una conexión psicológica por

donde pasa el mensaje entre el emisor y el receptor pudiendo ser sonoro o visual (Jakobson, 1960; Oliveira Júnior, 2008).

Jakobson (1960) en su artículo Lingüística y poética, asoció los elementos fundamentales del acto comunicativo con las funciones del lenguaje. Para él, cada elemento del acto de comunicación se vinculaba a una función, tal como se sigue:

- El emisor, con la función emotiva o expresiva;
- El destinatario, con la función conativa;
- El contexto con la función referencial;
- El contacto con la función fática;
- El código con la función metalingüística;
- El mensaje, con la función poética.

El emisor emite un mensaje al destinatario. El mensaje se centra en un objetivo y se da en una situación determinada. El emisor tendrá que expresar dicho mensaje para que pueda ser decodificado y comprendido por el receptor o destinatario. De esta forma, “Es necesario que el emisor y el destinatario posean un código común, que puede ser total o parcial, y que haya entre ambos una relación física o psicológica” (Campos, 1969, p.139; cit. en Guimarães, 2007, p. 5).

La comunicación no verbal ocurre cuando se da la transmisión de señales a través de un código que es común al emisor y al receptor. En ella se incluyen los mensajes enviados a través de los movimientos del cuerpo, como posturas, gestos, entonaciones o el énfasis que se pone en las palabras, las expresiones faciales y las distancias físicas entre el emisor y el receptor (Del Prette y Del Prette, 2002b; Oliveira Júnior, 2008).

Los instantes críticos en la comunicación, son el inicio, el mantenimiento y la conclusión. Al iniciar una conversación, es necesario tener conductas que atraigan el interés del receptor de forma eficaz, para facilitar el establecimiento de contacto. Para mantener la conversación es necesario que la conversación sea agradable, interesante y no se debilite. Al concluir la conversación se debe

tener en cuenta que es el momento de finalizar y a que el interlocutor, demuestra desinterés a través de la conducta o la conversación ha decaído y no hay nada más que hablar (Hernandis y Ruiz, 2006a).

En la conversación y en la interacción comunicativa, las habilidades básicas no verbales actúan como prerequisites. Dependen de los valores y usos sociales de acuerdo con los contextos culturales (Martínez-Otero, 2010). Cada cultura da una importancia diferente a las formas no verbales de comunicación, que a lo largo del tiempo pueden cambiar. Así también el lenguaje se amoldó sin que influya de la cultura.

3.6.2. Las barreras de la comunicación

Se crean barreras de la comunicación cuando el proceso comunicativo no se realizó o fue ineficiente, o cuando se impide que el mensaje sea entendido con precisión por el receptor, motivando la frustración de los interlocutores. Las barreras pueden generar confusiones e incomunicaciones entre las personas. Muchas veces, las incomunicaciones ocurren en ciertas situaciones donde la palabra puede ser conocida por el emisor y el receptor, pero tienen una significación diferente para cada uno de ellos. Las barreras de la comunicación pueden ser causadas por la dificultad de concentración, la inexistencia del sentido común, la influencia de mecanismos inconscientes y la limitación del emisor/receptor (Oliveira Júnior, 2008).

Cuando la limitación es del emisor, se producen diferentes barreras: la formación reactiva, el desplazamiento, la racionalización, la proyección y la monopolización de la conversación.

- La formación reactiva: La persona tiene una reacción exagerada para compensar una propensión no admitida o reprimida hacia el otro extremo (Powel, 1989). Para Moraleda (1978, p. 155), la formación reactiva se refiere “al individuo que oculta a sus ojos y a de los demás, su inseguridad aparentando todo lo contrario”. No es que el individuo sea hipócrita, pero su comunicación está viciada y sus mensajes deformados y alterados. El emisor al exponer sus ideas, aparenta ser una persona rígida e irrefutable

y demuestra mucha seguridad en lo que dice; pero en el fondo, oculta gran inseguridad. Puede ocurrir con algunas personas tímidas que en determinados momentos se vuelven excesivamente sociables y comunicativas. La formación reactiva hace referencia a la sustitución de las conductas, los sentimientos o los pensamientos improcedentes por sus opuestos.

- El desplazamiento: Es una reacción violenta, gratuita e injustificada en que la persona manifiesta una hostilidad que no se puede expresar directamente (Powel, 1989). Según Moraleda (1978, p. 155): “la persona desplaza sus sentimientos personales, como los fracasos, la envidia y otros, que no osan exteriorizarse directamente”. Así, la comunicación también se ve frustrada. Por ejemplo: un alumno, puede descargar la rabia acumulada contra el profesor no haciendo su tarea; una persona llega a su casa agotada, malhumorada y frustrada por la dificultad que le ha ocurrido en el trabajo y ante los problemas que le plantean sus hijos, descarga en ellos su agresividad y malhumor ocasionados por el trabajo.
- La racionalización: La persona busca razones diferentes de la autentica razón, para explicar y justificar su comportamiento. En la racionalización, el individuo imagina sus propias explicaciones que le confortan pero son incorrectas e intenta ocultar las verdaderas causas que gobiernan sus pensamientos o acciones. Para Moraleda (op. Cit.), la persona busca una causa irreal para justificar una situación desagradable y así poder conservar la imagen que se ha proyectado del propio yo. El mensaje transmitido por el individuo es engañoso, pero no es consciente. Cuando reprime u oculta algo, es porque en el momento no se encuentra capaz de justificarse. Por ejemplo, el alumno que tiene dificultad para estudiar y justifica su problema diciendo que el profesor es irritante.
- La proyección. Según Moraleda (op. Cit., p. 155), se produce “cuando el individuo proyecta sobre los demás sus propios defectos o sentimientos adversos”. El individuo atribuye equivocadamente a los demás,

sentimientos o razonamientos propios que le resultan inadmisibles. Por ejemplo, el profesor que se disculpa de su didáctica deficiente atribuyendo a sus alumnos la falta de interés; la persona que lanza sobre otro individuo los propios sentimientos, como si fueran de él y no le pertenecieran. Eso puede ocurrir de manera inconsciente. Es una forma de ocultarse a sí mismo esa imperfección y de disimularla ante los demás.

- El monopolizar la conversación. La persona habla sin dar tiempo a responder a los demás, forzándolos a callarse. Para que la comunicación ocurra es imprescindible que haya emisores y receptores. Cuando la limitación es del receptor puede producirse escucha selectiva, juzgar y evaluar.
- La escucha selectiva. La persona sólo percibe aquello que es importante para ella. El receptor no recibe el mensaje en su totalidad, pero va escogiendo lo que a él le conviene, para confirmar sus teorías u opiniones. Él tiende a rechazar una información nueva, principalmente si es opuesta a las sus creencias. Otra forma es la escucha selectiva que ocurre cuando el receptor presta atención al lenguaje verbal, sin considerar el lenguaje no verbal del emisor. Una parte considerable de la comunicación que se hace, no es verbal. Es importante que el receptor escuche el lenguaje corporal del emisor.
- El juzgar y el evaluar. El receptor en vez de aceptar y comprender, juzga y evalúa al emisor. En el momento que el emisor se comunica, el destinatario está preparando la respuesta y así, obstaculizando la acogida. Por tanto, el receptor da un valor al mensaje antes de que la comunicación sea completada.

Una gran barrera de la comunicación, es la que existe entre dos pueblos que hablan idiomas diferentes. Ni siempre las traducciones son fidedignas y muchos detalles que el emisor quería transmitir no son captadas por el receptor.

3.6.3. Los niveles de comunicación.

El primer nivel es llamado nivel común, siendo impersonal y la comunicación es superficial o de diálogos cotidianos. Se repiten los mismos contenidos. No se dice nada sobre sí mismo. Hay intercambio de frases usuales y automáticas, como “Buenos días” y puede haber comentarios acerca del tiempo o como la persona está, pero poseen poco significado y afinidad personal, algo importante para las relaciones interpersonales. Esta es la relación en el nivel de territorio, en la que las personas se sienten sólo masas o cuerpos que están separados y se mueven y realizan interacciones o intercambios de cosas físicas, como un apretón de mano, compras y cosas semejantes (Saavedra, 2011). Como ejemplo, en la escuela, generalmente las conversaciones entre los profesores y alumnos versan sobre temas escolares, los deportes y los acontecimientos del centro de la localidad. La comunicación en este nivel requiere una pequeña manifestación de cada persona (Moraleta, 1978).

El segundo nivel es impersonal y hay información de datos. Se relatan los hechos, las ocurrencias y la comunicación sobre otras personas. No es nada profundo, apenas hay noticias y eventos de la vida diaria. Ese nivel de comunicación hace que el compañero se informe respecto de los detalles necesarios para vivir juntos como familia. Este nivel es la relación en el espacio, en que las personas se sienten sólo mentes, en que las interacciones de intercambios de informaciones y de afirmaciones, se realizan por separados. Como ejemplo, se puede incluir la lectura de la prensa y explicar una lección en clase (Saavedra, 2011).

El tercer nivel es impersonal/personal. La persona empieza a informar y relatar sus ideas y pensamientos. Se comunica la idea y opinión sobre este o aquel asunto. Se inicia una comunicación real, porque se expresa el juicio y se manifiesta el acuerdo o desacuerdo con otras ideas u opiniones. Este nivel puede variar desde plenamente impersonal hasta completamente personal. La comunicación será más personal, cuando se da y se recibe más conocimientos

de uno mismo. En este nivel, aumenta la confianza entre las personas y contribuye a satisfacer las necesidades de cada uno. Es importante protegerse y animarse unos a otros y compartir con los demás el conocimiento y los sentimientos (Saavedra, 2011). La postura tomada en este nivel es más decidida y firme. Pero aun hay ciertas limitaciones que actúan como mecanismos de defensa para resguardar la imagen de la persona que se encuentre en este nivel (Moraleta, 1978).

En el cuarto nivel ocurre algo más personal, dado que se expresan los sentimientos que son más íntimos e individuales; se comunican los sentimientos, pensamientos personales y emociones, tal y como son sentidos, sin racionalizarlos. En este nivel, los sentimientos se relacionan con la información. En una idea se puede encontrar toda una variedad de sentimientos. Aprender a compartir sentimientos negativos de forma constructiva demuestra un paso significativo para llegar a la intimidad. En general, sólo se comunican los sentimientos o algunas personas muy significativas para ellas.

El quinto nivel es la auto-revelación o la confidencia. Es en ese nivel en el que se construye la intimidad en que hay una comunicación total. Generalmente hay una persona seleccionada, que posee un gran valor personal y es experimentado más intensamente. La persona está dispuesta a compartir sus sentimientos, ideas y pensamientos. Está basado en la honestidad, y en que la persona se abre al otro. Es el más difícil, porque la persona puede ser rechazada y criticada y es donde caen las máscaras (Kamp, 2004). Este nivel se alcanza cuando se ha identificado plenamente la intimidad. La comunicación consiste en revelarse, en darse a sí mismo; o sea, es una confidencia. (Moraleta, 1978). La confidencia es un secreto personal e íntimo que se cuenta a alguien en quien se confía. En la confidencia, existe la verdadera reciprocidad de la comunicación, donde se encuentra la sintonía, emitiendo y recibiendo informaciones a niveles profundos. Los dos comparten afectiva y efectivamente una misma emoción. La confidencia puede ocurrir a través de las palabras y del lenguaje no verbal. Muchas veces el lenguaje hablado o escrito es limitado para comunicar ciertos sentimientos y vivencias de lo más íntimo de la persona. Así el lenguaje no

verbal puede llegar a través de un gesto, un abrazo cordial, o con el silencio expresivo, donde la confianza llega a lo más íntimo. Una mirada puede mostrar al amigo toda la amplitud y profundidad de la propia intimidad (Ministerio de familia, 2010). Este nivel de comunicación interpersonal es el grado propio de la relación íntima o la verdadera relación de amor.

3.7. Los factores destructores de la convivencia.

Siguiendo a Jares (2011), los factores que destruyen la convivencia personal son:

- El odio. Es un sentimiento intenso de rabia que se dirige hacia una persona, un grupo, una institución o un país, cuando se perciben amenazas del otro. La aversión, el rencor, la enemistad son algunas formas del odio, el cual anula la racionalidad y la dignidad, provocando trastornos en la convivencia con los otros. Puede llevar a la venganza y esto trae sufrimiento y tragedia.
- La mentira. Otro factor destructor de la convivencia es la mentira, que es una afirmación falsa pronunciada por alguien que sabe que no es verdad. Hay una tendencia en la sociedad para institucionalizar la mentira y la manipulación, pero los centros educacionales fomentan actitudes que son opuestas a la mentira. No se puede tolerar la mentira, pues es exterminadora de la convivencia.
- La corrupción. Un tercer factor destructor de la convivencia es la corrupción que es el uso inadecuado del poder público para obtener ventaja ilegal. Para la United Nations Office on Drugs and Crimes (UNODC, 2012, p. 2) la corrupción posee un concepto amplio, que incluye “soborno, fraude, apropiación indebida u otras formas de desviación de recursos por un funcionario público, pero no es limitado a ello”. La corrupción afecta a todos los ámbitos de la sociedad y de un país, debilita la convivencia y es una amenaza para la democracia. Se necesita sensibilizar a la sociedad para no tolerar la corrupción.

- El dominio. Un cuarto factor destructor de la convivencia es la dominación que es la acción y efecto de dominar. La lucha por el dominio destruye las bases de la convivencia democrática. El dominio muchas veces utiliza la violencia para sus conquistas.

CAPÍTULO IV: VARIABLES COGNITIVAS Y ACTITUDES SOCIALES

4.1. Concepto de variables cognitivas y actitudes sociales.

Las variables cognitivas son importantes para el rendimiento intelectual, dado que ellas poseen gran valor en el éxito del aprendizaje; entre las más estudiadas destacan la inteligencia, el lenguaje y las operaciones de pensamiento (Moncrieff, 2008).

Las variables cognitivas incluyen las capacidades racionales como la inteligencia o la memoria y también los procesos mentales, tales como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción (Diccionario de términos clave de ELE).

Para el proceso social del individuo son importantes las variables cognitivas, que comprenden la inteligencia-aptitudes, estilos de aprendizaje y conocimientos previos. En general, se percibe que al comportamiento de las personas están asociadas determinadas acciones involuntarias, rutinas de conductas o respuestas frente a un estímulo. Pero las personas actúan de forma consciente e inconsciente para realizar una serie de procedimientos, permitiéndoles resolver problemas, tomar decisiones o posibilitar recuerdos e información que se consideran importantes. Por tanto, la estrategia cognitiva es la secuencia intencional, específica y estructurada de procesos mentales, utilizando la terminología de la Academia Brasileira de Programación Neurolingüística – (A.B.P.N.L., 2011).

Las estrategias cognitivas son un método de aprendizaje que los alumnos utilizan para aprender con mayor eficacia. En esa experiencia están englobados la repetición, el ordenamiento del lenguaje, el significado de la previsión a partir del contexto, de la asimilación, del almacenamiento de la memoria y de su utilización. Las estrategias incluyen la utilización del lenguaje para desarrollar el aprendizaje, que puede ocurrir de forma consciente o inconsciente. Las

actividades empleadas tienen la finalidad en que el individuo comprenda el mundo que le rodea, y así con la experiencia, resolver sus problemas.

Es importante que las personas reflexionen sobre sus comportamientos y evalúen sus actividades en el nivel práctico y cotidiano. Porque al actuar sin pensar cuando realizan algo, muchas veces, les llevará a lamentarse de su conducta.

Según Palacios (2011, p. 145), “las actitudes expresan la atracción o la repulsión, el agrado o el desagrado, la aprobación o la desaprobación, el amor o el odio, que sentimos hacia alguien”. Por tanto, la actitud evidencia la valoración que el individuo posee sobre los diferentes objetos de dicha actitud.

Una de las definiciones de actitud más utilizada es la que considera que “la actitud es una tendencia psicológica que se expresa en el evaluación de una entidad particular de algún modo favorable o desfavorable” (Eagly y Chaikien, 1993, cit. en Palacios, 2011, p. 246).

Para Ramos (1988, p. 360), la actitud es “un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente y hace respecto de un determinado objeto sociocultural”.

Las actitudes “son sistemas perdurables de evaluaciones positivas o negativas, sentimiento y técnicas de acción a favor o contra objetos sociales” (Krech, Chutchfield y Ballachev, 1962, cit. en Reich, 1980, p. 30).

Según Rodríguez (1989, p. 199 y 206) se podría llamar actitud: a) “A una postura o semblante que expresa un estado de ánimo o quizá un intención o, de forma más general, una visión del mundo”; b) “A disposiciones inferidas en torno a las cuales un individuo organiza sus pensamientos, sentimientos y tendencias de acción respecto a un objeto”; c) “A una disposición a evaluar de determinada manera ciertos objetos, acciones y situaciones”; d) “Una idea cargada de emotividad que predispone a una clase de acciones ante una clase particulares de situaciones sociales” (Triadis, 1971, cit. in Rodríguez, 1989, p. 206).

Para Rodríguez (1989), estas definiciones pueden ser resumidas en tres aspectos básicos: un conjunto organizado de convicciones o creencias, que predisponen favorable o desfavorablemente, a actuar respecto a un objeto social.

Las actitudes son clasificadas, conforme Rodríguez (op. Cit., p. 209), en sus componentes, en dos posturas básicas, que están basados en el valor instrumental y en la trilogía: cognitivo/afectivo/comportamental, tal como sigue:

- Valor instrumental: Esta estructura (forma) de las actitudes se refiere a un conjunto de posibilidades de empleo (instrumentalización) del objeto para lograr las metas del sujeto. Por tanto, percibe que el objeto posee ciertos atributos que son útiles para alcanzar ciertos objetivos; y según se valore positivamente o no esos objetivos, así será la actitud que desarrolla hacia el objeto.
- Conocimiento/sentimiento/acción. Desde la perspectiva más usual de la tradición, toda actitud tiene el componente cognitivo (las ideas), el componente afectivo (los sentimientos), el componente conativo o de comportamiento (el hacer).

El primer elemento se refiere a las percepciones que la persona tiene sobre el objeto de la actitud y el conocimiento que posee sobre él mismo. El segundo, está formado por los sentimientos que él (objeto) evoca. El tercero, engloba las inclinaciones, las capacidades e intenciones hacia el objeto, así como las acciones orientadas hacia él. Los tres componentes corresponden a las evaluaciones del objeto de la actitud. Para Morales, Reboloso y Moya (1995, p. 497), “las percepciones o la información pueden ser favorables o desfavorables, los sentimientos positivos o negativos y la intenciones de conducta de apoyo u hostiles”.

El elemento afectivo o valorativo se refiere a la valoración de las características del objeto o de las finalidades para ser alcanzadas, mientras el componente cognitivo se explica como la vinculación entre el objeto y ciertos atributos, o entre ciertos atributos y los objetivos del sujeto.

El componente cognitivo es el componente mental y consiste en el conocimiento que las personas tienen sobre un objeto, las creencias y sus percepciones, o sea, como piensa y razona por medio de una actitud. El componente cognitivo es “lo que se sabe del objeto hacia el cual se encamina la actitud” (Rodríguez, 1989, p. 270). Esto podría ser la introducción al fundamento principal de la actitud. Por tanto, para tener una actitud en relación a un objeto es necesario que se posea alguna representación cognitiva de ese objeto. Podrán ser más o menos erróneos o parciales, los conocimientos que una persona tenga de un objeto, pero por sí mismos son suficientes para fundamentar una actitud; tales conocimientos (la simple percepción, un juicio expreso, una opinión o una creencia superficial) pueden, a su vez, ser analizados en cuanto al número de sus elementos, la relación jerárquica entre dichos elementos o la extensión del concepto. Ej. Personas con comportamiento de prejuicio. O una afirmación: “Yo pienso que mi hermano es leal” (op. Cit. p. 270).

Para Palacios (2011, p. 247), “El componente cognitivo se refiere a las cogniciones o pensamientos asociados con las actitudes, que han sido denominados tradicionalmente creencias, entendidas como asociaciones que la gente establece entre un objeto de actitud y varios atributos o características”. Al expresar las creencias, son realizadas evaluaciones positivas, negativas o neutras, en mayor o menor intensidad.

En el elemento cognitivo, generalmente, los contenidos son de conocimientos, imaginación, percepción, ideas y conceptos o información que pueden ser procesados por el cerebro humano con facilidad.

Según Ramos (1988), estos datos que aluden al componente cognitivo de la actitud, manifiestan algunas peculiaridades psíquicas importantes que deben ser estudiadas, que son la fijación, la singularidad, las actitudes y los valores, la socialización y la concienciación y el componente afectivo.

- La fijación. Este aspecto cognoscitivo de las actitudes demuestra que posee un carácter fijo, estable y solidificado, distinguiéndose de otros mecanismos psíquicos como la percepción, la imaginación y el raciocinio.

La fijación en la actitud se diferencia de las opiniones en la cantidad y la calidad que posee para determinar la conducta y porque la afectividad que estimula está suficientemente reprobada. Un individuo puede estar obsesionado por una persona, un animal o un objeto. Las actitudes son creencias relativamente estables. Para el psicoanálisis, la fijación es estimulada por la proyección de la libido, constituyendo la dependencia emocional, generalmente con implicaciones erótico-sexuales, hacia un objeto de la infancia, y que permanece en la etapa siguiente. La fijación hace que el individuo tenga dificultad para iniciar y establecer vínculos emocionales. Este término también es utilizado para designar el hecho del sujeto permanecer ligado a una de las fases del desarrollo psicosocial (oral, anal, fálica, latencia y genital) y no evolucionar en el desarrollo habitual de las fases posteriores (Olleta, 2012).

- La singularidad. El componente cognoscitivo de cada actitud es simple; en primer lugar, por referirse a un solo objeto, persona o evento; y, en segundo lugar, porque se trata de una noción compuesta por dos categorías mentales: sujeto y predicado (Ramos, 1988). Por tanto, el elemento cognoscitivo necesita ser claro y sencillo (De Escare, 2010).
- Las actitudes y los valores. Ese componente cognoscitivo de la actitud no deberá ser confundido con el concepto social 'valor'. La actitud, de cierta forma, es la actividad lógica que consiste en aplicar y atribuir un valor abstracto amplio a un sujeto, a una cosa, a una persona o a un acontecimiento, concretamente delimitados. Ese sistema de valores que cada individuo profesa, probablemente influirá en cómo se forman las actitudes (Ramos, 1988). El proceso de adquisición de los valores y las actitudes es el mismo, por medio del proceso de socialización de las personas. Los principales transmisores de valores son la familia, la escuela y el grupo de iguales (De Escare, 2010).
- La socialización. Es a través de ese proceso por el cual los individuos adquieren determinadas características, como consecuencia de la comunidad en que se encuentren participando. En ese proceso de socialización educativa, la persona interioriza la cultura de su grupo; por tanto, la persona desarrolla las

cualidades esenciales para la buena convivencia en la sociedad. La cultura de un grupo consiste fundamentalmente en el valor y en las formas de percibir la realidad y no en las disposiciones con que se ejercen apropiadamente la interacción social. Estas percepciones pueden variar de una persona a otra en una misma cultura.

El proceso de socialización según Pia Veloso (2012, p. 1) incluye: “La toma de conciencia de una estructura social en la que un individuo nace, y la adaptación a las normas establecidas”. La socialización es el proceso por el cual una persona se constituye miembro funcional de una comunidad (sociedad, asociación,...), y así absorbe la cultura que le es propia. De esta forma, se obtienen el conocimiento de las normas y valores del grupo, la habilidad y la motivación para sus diferentes actuaciones. La socialización es un proceso de influencia mutua entre individuos, que reconocen las pautas de comportamiento social y que se adaptan a ellas. La persona no deja de ser un individuo. El ser humano es sociable desde su nacimiento, no obstante, durante su existencia, está sujeto a constantes cambios y adaptaciones. Este desarrollo puede ser observado en las distintas etapas entre la infancia y la vejez, y también en personas que inmigran de una cultura a otra, o de un status social u otro, o de una ocupación u otra (López y Jarolin, 2008).

- La concienciación. El componente cognoscitivo de las actitudes en relación a ese tema es entenderse críticamente a sí mismo y su realidad. La concienciación “no es una forma de comprensión individual de sí y de la realidad concreta, ni un cambio de opinión sobre el mundo cotidiano” (Martín-Baró, 1998, p.52).

La concienciación se refiere a una acción relacional, social, comunitaria y política, que está vinculada a la relación con los sujetos sociales, a un acto de la colectividad y la transformación de la sociedad. Por tanto, el proceso de concienciación proviene de la relación entre el agente social y la comunidad. Cuando el individuo refleja un contenido perceptivo, valorativo, conceptual o predicamental eso no quiere decir que la persona se perciba siempre de modo consciente (Ramos, 1988). Para De Escare (2010), muchas veces el que está

incluido en las actitudes no es consciente. Es posible evaluar el comportamiento cognoscitivo a través de la conducta de las personas.

- El componente afectivo. También llamado componente emocional. Se refiere a la forma cómo alguien se siente con relación a un objeto. Son los sentimientos y emociones que el objeto de la actitud despierta en las personas; esta sensación es a favor o en contra un determinado objeto social, siendo el componente más característico de las actitudes sociales.

Una de las disputas recientes en la psicología del conocimiento versa sobre si los conocimientos, van o no asociados a los sentimientos; en cualquier caso, conocido un objeto, es posible y probable que se asocien sentimientos de agrado o desagrado a tal conocimiento, especialmente los referentes a aquellos significativos, que son de alguna importancia para el sujeto (Rodríguez, 1988). Cuanto más importante sea el objeto de una actitud para el individuo, mayor estimulación habrá en su presencia, produciendo reacciones fisiológicas y corporales, que se juntan a intensos estados emotivos.

El componente afectivo incluye la información afectiva, o sea, los sentimientos y las emociones que el objeto de actitud evoca en la persona (Smith y Mackie, 1997). Las reacciones fisiológicas y corporales que están asociados a los estados emotivos intensos, son estimuladas conforme la importancia que el objeto de una actitud represente para el individuo.

Para Palacios (2011, p. 247), el componente afectivo se refiere esencialmente “a los sentimientos, estados de humor, emociones y respuestas del sistema nervioso autónomo, como pueden ser la regulación de la presión arterial, la frecuencia cardíaca o la dilatación de las pupilas”.

Para Ramos (1988, p. 369), hay momentos en que es difícil separar el componente cognoscitivo (una creencia, una imagen perceptiva, una proposición intelectual,...) del componente afectivo o de la reacción emotiva que el contenido objetual puede evocar en el individuo. En cada actitud, hay que diferenciar el aspecto conceptual (la información) del aspecto sentimental (las experiencias de placer-disgusto, simpatía-antipatía, agrado-desagrado, atracción-repulsión). El

componente afectivo en la actitud es menos intenso cuando se compara con otros factores que son más determinantes de la vida humana; podría describirla como sentimientos y no emociones. Las emociones están cargadas de fuertes relaciones somáticas, que no ocurren en los sentimientos.

- El componente conativo o de comportamiento. Consiste en la predisposición para actuar frente a una situación, o sea, es el componente de la acción. Las actitudes poseen un componente activo, instigador de comportamientos coherentes con las cogniciones y los afectos relativos a los objetos actitudinales. Por tanto, es la tendencia a actuar con relación al aspecto dinamizador de la actitud.

El elemento comportamental de la actitud es la tendencia a reaccionar ante un determinado objeto, de una manera más o menos fija, que a veces se puede observar en conductas externas, motriz o verbales, intencionadas y simbólicas. Se compone de una disposición de comportamiento aprendido, capaz de elegir la acción del individuo por procedimientos relativamente constantes y previsibles. Para Palacios (2011, p. 248): “El componente conductual de las actitudes se refiere tanto a las acciones que lleva a cabo una persona hacia el objeto de actitud como a la intención de conducta”. El individuo no necesita presentar el comportamiento para manifestar la actitud, es suficiente solo la intención de hacerlo.

Según Smith y Mackie (1997), la información que lleva al comportamiento comprende el conocimiento que se tiene sobre el pasado, presente o futuro conforme las relaciones que la persona posee con el objeto de la actitud.

Una persona no siempre se comporta como le gustaría, sino por lo que ellas creen que deben hacer, siguiendo las normas sociales, o sea por los comportamientos esperados. Las actitudes humanas están en un estado de prontitud, que al ser activadas por una motivación específica, darán como resultado un determinado comportamiento. Por tanto, muchas veces, las actitudes humanas son las consecuencias de la asociación de los componentes anteriormente citados. Por ejemplo, una persona conoce un objeto que le agrada y al hecho del conocimiento se le une el principio de la búsqueda del placer, por

lo que tenderá a conseguir lo que estima como bueno y a evitar lo que percibe como perjudicial.

Las actitudes se distinguen de las creencias y de las opiniones, aunque a menudo se integren en una actitud promoviendo un afecto positivo o negativo con relación a un objeto o conduciendo la acción, pero no están siempre impregnadas de connotación afectiva. La actitud es “la convicción ideológica sobre un elemento psicosocial cualquiera, el aspecto sentimental en relación al mismo y la disposición y tendencia a reaccionar ante él de forma más o menos fija y, a veces, observable en conductas externas, ya motoras y verbales, ya intencionales y simbólicas” (Ramos, 1988, p. 369).

Por tanto, el componente del comportamiento de la actitud se refiere a la disponibilidad de respuesta que influye directamente sobre el comportamiento, de la persona acentuando el relieve del comportamiento en las actitudes. Las actitudes no son observables directamente, pero son deducidas indirectamente, constatándose a través de las conductas repetidas de una persona y de algunas expresiones verbales. No se puede afirmar con certeza que los tres componentes actitudinales (afectivo, cognoscitivo y conativo) componen rigurosamente la fórmula determinante de su naturaleza, pero sí podrían explicarla, entendiendo cada una de forma independiente.

En la actitud un objeto cualquiera no puede ser calificado positiva o negativamente, entre los miles que integran la realidad psicosocial, por una simple operación lógico-predicamental. Una persona, delante de un objeto actitudinal, vivencia el sentimiento atribuido al mismo, ya sea de agrado-desagrado, placer-dolor, felicidad, alegría, tristeza, temor, miedo, ansiedad, odio, repugnancia, desprecio u otros muchos. El objeto de una actitud ante la persona estimulará las reacciones fisiológicas y corporales que siguen habitualmente a los estados emotivos intensos. Por tanto, la actitud propiciará tensiones en el organismo, como impulsos, necesidades, motivaciones y energías capaces de iniciar, dirigir, mantener e inhibir reacciones de la conducta humana.

Es posible hacer inferencias sobre el comportamiento de una persona conociendo sus actitudes en relación a determinados objetos. Cada persona puede ejercer bien sus funciones utilizando las actitudes sociales, las cuales le ayudarán en la formación de ideas más estables sobre la realidad en que se vive. Las actitudes son, pues, el fundamento para muchas situaciones sociales importantes como las relaciones de amistad, de conflicto...

4.2. Los principales enfoques de las teorías del aprendizaje de las variables cognitivas y las actitudes sociales.

Hay diferentes posiciones con relación al desarrollo de las actitudes y de las variables cognitivas sociales. Para algunos las personas no nacen con ellas, pero ellas se desarrollan en los primeros años vida, por tanto ellas se adquieren así como las habilidades sociales. Para otros, como Rodríguez (1989, p. 213), los determinantes de las actitudes son los factores genéticos y los fisiológicos. El factor genético es el único en el que todos los teóricos de las actitudes están de acuerdo, y que éstas se aprenden mediante la experiencia individual. El factor fisiológico es transitorio o puede afectar a determinadas etapas de la vida de una persona. Como ejemplo, ellos pueden estar “asociados a la edad y ritmos de desarrollos, a la enfermedad, al cansancio o a estados causados por intoxicaciones, influyen indudablemente tanto sobre el contenido de los sistemas de creencias como sobre la susceptibilidad al cambio”.

La actitud puede ser considerada como el producto final del proceso de socialización, y es aprendida en el medio social, que condiciona las respuestas del sujeto hacia determinados grupos, objetos, hechos y situaciones. Se construye anclada en cada relación interpersonal, en las cuales los individuos incorporan valores y actúan en función de ellas. Por tanto, hay varias formas para adquirirlas. Primeramente, son los padres los responsables del aprendizaje de dicha actitud y posteriormente, los amigos y los medios de comunicación. En la familia, los padres son los ejemplos para la gran mayoría de los comportamientos sociales y ellos también establecen las reglas, a través de las cuales las conductas de desvío o adecuación de las normas, son castigadas o

recompensadas respectivamente. Los hermanos ejercen diferentes papeles en la vivencia de los niños, como de compañero, oponente, colaborador u otros.

El proceso de socialización ocurre a lo largo de los años. El niño después de la familia frecuenta otros sistemas, como la escuela y distintos grupos sociales, donde tiene la oportunidad de desarrollar las interacciones sociales. Con los amigos, él vive nuevas situaciones sociales, adaptándose a las diferentes reglas ampliando su repertorio de comportamientos sociales. Cuando el niño no consigue alcanzar una socialización adecuada es posible a través del entrenamiento, enseñarle las habilidades sociales por medio de diferentes formas de instrucción.

Hay varias teorías del aprendizaje que destacan como fundamentales, cuatro fuentes en la formación y cambios de las actitudes a través del empleo de principios de enseñanza, refiriéndose al condicionamiento clásico, al condicionamiento operante, al aprendizaje cognitivo y al aprendizaje por observación.

4.2.1. El condicionamiento clásico

También llamado de conducta respondiente fue abordado por el ruso Iván Pavlov, en su estudio sobre el aparato digestivo de los perros y desarrollado por los conductistas, especialmente por Watson (1913).

El condicionamiento clásico es la asociación de un estímulo incondicionado con un estímulo neutro. El sujeto responde al estímulo neutro con la misma respuesta que emitía ante el estímulo incondicionado.

Los reflejos incondicionados son los reflejos innatos y automáticos, que hacen parte del repertorio inconsciente, utilizados por los animales desde su nacimiento. Están vinculados a las conductas básicas que necesitan para sobrevivir y desarrollar la vida.

Los reflejos condicionados son los reflejos aprendidos, que tuvieron como consecuencia el apareamiento entre el estímulo incondicionado y el estímulo neutro. Los reflejos condicionados permiten que los sujetos se adapten a las

modificaciones del medio y sobrevivan permitiendo más flexibilidad en el comportamiento que el reflejo incondicionado.

En el condicionamiento clásico se da la asociación de comportamientos y actitudes como "bueno" o "malo".

En el inicio del condicionamiento clásico el estímulo incondicionado tiene una respuesta incondicionada (Schunk, 1997). Pero durante el aprendizaje el sujeto asimila que existe una relación consistente y predecible entre el estímulo condicionado y el estímulo incondicionado. Siendo el condicionamiento clásico adquirido, el estímulo condicionado lleva a una respuesta igualmente condicionada. El estímulo condicionado es definido como la previsión de un estímulo incondicionado. La respuesta condicionada es entendida como la respuesta peculiar de un estímulo condicionado.

En los condicionamientos clásicos pueden producirse estímulos generalizados y estímulos discriminados. Se entiende que en los estímulos generalizados se tiene la misma respuesta condicionada que es similar pero no igual al estímulo condicionado. En el estímulo discriminado dos estímulos similares pueden producir respuestas diferentes (Lovo, 2009).

4.2.2. El condicionamiento operante

En el condicionamiento operante el aprendizaje ocurre cuando la consecuencia (el E reforzador) es contingente a la respuesta emitida por el sujeto, previamente. El condicionamiento operante envuelve la ejecución de conductas que intervienen sobre el ambiente (Schunk, 1997).

Cuando alguien recibe una respuesta positiva de los otros, o sea, es recompensado al expresar una actitud, ese comportamiento reforzado, se fortalece. Pero, si la persona recibe una respuesta negativa de los otros, o sea de castigo, esa actitud se debilita.

Los principios del condicionamiento operante fueron desarrollados por Skinner, basados en la influencia de las investigaciones de Pavlov y Thorndike. El aprendizaje está asociado al desarrollo de nuevas conductas en función de

sus consecuencias, y no como el condicionamiento clásico en el que se da la asociación entre estímulos y conductas reflejas (Schunk, 1997).

El condicionamiento operante, nombre dado por Skinner, es también llamado condicionamiento instrumental, por ser más descriptivo. El término condicionamiento operante ha sido utilizado en situaciones experimentales en que los sujetos actúan a su propio ritmo, sin recibir ensayos directos.

A través del condicionamiento operante las conductas son emitidas tras el estímulo y las consecuencias determinan el aprendizaje. Cuando una respuesta es seguida por una consecuencia agradable, la conducta tiende a fortalecerse y hay mayor probabilidad de repetirse. Si la respuesta es seguida por una consecuencia desagradable contingente a la conducta, esta tiende a debilitarse y hay menor probabilidad de ocurrir. El proceso de aprendizaje puede ocurrir lo mismo con las consecuencias desagradables o negativas. Ejemplo: El niño aprende que no debe tocar la estufa cuando está caliente, porque si la toca se quemará la mano. Por tanto, la conducta de tocar la estufa cuando está encendida tiene consecuencias desagradables.

El condicionamiento operante tiene como característica esencial el refuerzo. Este puede ser un alimento, un elogio u otros reforzadores que conducen a la conducta que se espera que un individuo realice. Esta conducta puede ser o no ser un comportamiento nuevo para el organismo.

Para Schunk (1997), entre los tipos de condicionamiento operante más significativos se encuentran:

El reforzamiento. El aprendizaje por reforzamiento ocurre cuando la conducta nueva aumenta su frecuencia de aparición tras recibir algún estímulo reforzador o la retirada de un estímulo negativo. El refuerzo fortalece las respuestas y aumenta su frecuencia, siendo más probable que ocurra. El reforzador es un estímulo reforzante o circunstancia que ocurre inmediatamente tras la respuesta, reforzándola.

Se puede cambiar las probabilidades de respuesta de otras personas mediante la formación de reflexiones de reforzamiento, en varias actividades de la vida humana incluyendo la educación. A través del reforzamiento operante es posible mejorar la eficiencia de la conducta, aprender a mantener el equilibrio, caminar, practicar nuevas actividades y manejar herramientas e instrumentos.

El reforzamiento positivo ocurre cuando hay la adición de una consecuencia positiva que aumenta la frecuencia de la conducta. Por tanto, consiste en presentar un estímulo después de la respuesta, que incrementa la probabilidad de que ocurra nuevamente en el mismo contexto. Los estímulos reforzadores positivos pueden ser comida, elogios, regalías y buenas notas (Schunk, 1997). Por ejemplo: cuando el niño ayuda su hermano menor a comer y es elogiado por esa acción. La frecuencia de esa actuación aumenta, porque el elogio está siendo el reforzador.

El reforzamiento negativo ocurre cuando existe la retirada de un estímulo que causa aversión o de algo contingente a la respuesta, que aumenta la frecuencia de la conducta. Algunos de los estímulos que actúan con mayor frecuencia como reforzadores negativos, son los ruidos fuertes, las críticas y bajas puntuaciones. Ambos reforzadores (positivo y negativo) presentan el mismo efecto, el de incrementar la probabilidad de respuesta posteriormente.

El castigo o la punición. El castigo es un estímulo desagradable, doloroso o la retirada de un reforzador positivo que disminuye o elimina la posibilidad de que en el futuro se repita el comportamiento de alguien. A través del castigo, la respuesta no es eliminada, pero sí suprimida mientras la amenaza permanezca ausente. El castigo puede llevar a conductas no adaptativas cuando no se enseña a conducirse de forma más positiva, creando conflictos, que pueden causar miedo, frustración, ira y otros.

La extinción. Es el proceso en el cual se elimina una conducta aprendida que ocurre cuando la misma no tiene consecuencias. La fuerza de la respuesta disminuye por falta de refuerzo. Es decir que dejan de existir la respuesta que antes reforzaban la conducta. Schunk (1997, p. 69), diferencia entre extinción y olvido, argumentando que "las respuesta extinguidas se mantienen en el

repertorio de comportamientos del individuo pero no se dan por la falta de consecuencias reforzantes”.

La generalización. Cuando una respuesta que ha sido condicionada para ocurrir en presencia de un estímulo, se repite ante otro. La respuesta aprendida es capaz de manifestarse en contextos diferentes, o sea, una respuesta aprendida puede transferirse para otros estímulos que tenga afinidad. El efecto del refuerzo se extiende a otros estímulos. Las personas manifiestan muchos comportamientos que llevan a la respuesta reforzada.

El término generalización es utilizado en las “circunstancias en que una respuesta es emitida en la presencia de nuevos estímulos que comparten algunas propiedades físicas con el estímulo discriminativo, en presencia del cual, la respuesta fuera reforzada en el pasado” (Moreira y Medeiros, 2007, p. 101). Esto es, el organismo generaliza cuando manifiesta la misma respuesta en la presencia de estímulos que se asemejan con el estímulo discriminante. En la generalización, cuanto más semejante sea el estímulo discriminativo, mayor es la probabilidad de que ocurra.

La discriminación y el control del estímulo. En la discriminación se da el aumento de la frecuencia de respuesta en presencia de un estímulo, pero no en presencia de otro. “Decimos que el control discriminativo se establece cuando un determinado comportamiento tiene una alta probabilidad de ocurrencia en presencia del estímulo discriminativo y baja probabilidad de ocurrencia en presencia del estímulo que hace que la respuesta no se vea reforzada” (Moreira y Medeiros, 2007, p. 100). En otras palabras, el organismo está discriminando al responder en la presencia de los estímulos discriminantes y no responder en presencia de los estímulos mediante los cuales las conductas no se ven reforzadas. En estos casos, el aprendizaje ocurre para reaccionar únicamente frente a un estímulo e inhibir la respuesta frente a los demás. A través del condicionamiento operante es posible conseguir que un organismo adquiera una nueva conducta o cambiar las respuestas existentes.

En el condicionamiento operante, el comportamiento nuevo del individuo es adquirido debido a las consecuencias que percibe el organismo aprendiz aumentando o disminuyendo la frecuencia de aparición de esas conductas. Así la persona puede aprender nuevas actitudes.

4.2.3. El aprendizaje cognitivo

Para Willis y Rodríguez-Bailón (2011), la psicología social ha tenido una perspectiva predominantemente cognitiva. Incluso, aunque en la primera mitad del siglo XX, hubo un claro dominio del enfoque conductista, en la Psicología General, los psicólogos sociales no dejaron el estudio de la introspección y de los procesos mentales. En la década de los cincuenta y sesenta, el estudio de la cognición ha dado un gran impulso englobando a las diferentes corrientes teóricas, las cuales analizan cómo los sujetos extraen y procesan la información de su medio social (Páez, Márquez y Insua, 1994).

La Psicología Social, actualmente se ha dirigido de forma muy especial al área de la cognición social. Esto es, su interés está en el estudio de los procesos mentales por medio de los cuales, es posible conocer el mundo social, es decir, a sí mismo, a los demás, las interacciones personales, los grupos sociales u otros elementos.

Willis y Rodríguez-Bailón (2011, p. 68), define la cognición social “como el estudio de la manera en que la gente procesa la información social, en particular su codificación, almacenamiento, recuperación y aplicación en las situaciones sociales”. Por tanto, es la forma como las personas interactúan una con las otras.

La cognición social se refiere a las estructuras mentales y también a su influencia en las fases en que se procesa la información. Estas fases son las siguientes: codificación, archivado y recuperación, juicio y decisión según Wyer y Srull (1989); Páez, Márquez y Insua (1994); Willis y Rodríguez-Bailón (2011).

- **Codificación:** En la codificación ocurre la interpretación y organización de la nueva información a partir de los estímulos sociales.

Esta codificación consiste en establecer una representación mental o interna de estos estímulos (Fiske y Taylor, 1984. cit. en Páez, Márquez y Insua, 1994, p. 129). En la codificación hay transformación de los estímulos en imágenes internas o estructuras de significados comprensibles para la memoria. Se puede subdividir la codificación social en las fases de análisis pre-atencional y de atención focalizada. La primera se realiza de forma automática e inconsciente; en ella ocurre la combinación de la naturaleza de los estímulos en los objetos que se percibe conscientemente. La segunda fase, después de ser percibido, el estímulo es clasificado e identificado. En dicha fase, el proceso de atención es esencial, porque define la dirección (selectividad) y la intensidad (esfuerzo) con la que un estímulo es procesado en un determinado momento. O sea, la atención se refiere aquello en que la persona está pensando en un dado momento. Por tanto, la codificación y la atención están relacionadas con los contenidos actuales de la mente, es decir, con lo que ocupa la memoria activa actuante o memoria a corto plazo (De Vega, 1984).

- Archivado y recuperación: Es complicado diferenciar la fase de archivado o almacenamiento de la codificación. Esta, en un sentido amplio, integra la comprensión y la percepción, siendo la base de la memorización o almacenamiento en la memoria de la información integrada en un programa (esquema). Por tanto, la codificación, la memorización y la recuperación de la información están íntimamente relacionadas (op. Cit., 1984).

- Juicio: Esta es la fase de entender/comprender las implicaciones (intervenciones, participaciones) y combinaciones (organización, composición) de la información que compone los esquemas para realizar un juicio y tomar una decisión (Páez, Márquez y Insua, 1994).

- Acción: La última fase es la selección y realización de una conducta social que manifieste el condicionamiento esquemático codificado, recuperado y utilizado en las decisiones y planes de guía de la conducta (Wyer, 1981. cit. en Páez, Márquez y Insua, 1994, p. 130). Son realizadas conductas sociales correspondientes con las que el individuo tuvo frente al problema.

El aprendizaje cognitivo establece argumentos lógicos para describir la actitud. En el aprendizaje cognitivo se aprende por la experiencia pero es el sujeto quien construye el conocimiento del mundo externo en función de su organización cognitiva interna, el sujeto interpreta la realidad y proyecta sobre ella los significados que va construyendo.

La psicología cognitiva es una corriente de la psicología que estudia la cognición, o sea los procesos mentales implicados en el conocimiento y que están por detrás del comportamiento. La cognición es la capacidad para producir conocimiento, inventar y tener perspectiva para el futuro, siendo realizada por medio del procesamiento de informaciones de las operaciones simbólicas, tales como codificar, examinar, localizar, retener y otras (Pozo Municio, 1989). Su enfoque está en el problema de la mente y en los procesos mentales. Su objeto de estudio son los mecanismos de elaboración del conocimiento, que van desde la atención, percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Lo cognitivo se refiere al acto de conocimiento, en los procedimientos de almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y utilizar la información recibida a través de los sentidos. Por tanto, se investigan los diferentes ámbitos del comportamiento, analizando cuestiones sobre el lenguaje, memoria, atención, percepción, representación de conocimiento, raciocinio, creatividad y resolución de problemas.

La teoría cognitiva del aprendizaje se basa en el principio fundamental de que la forma como el individuo percibe y procesa la realidad, influye en como la persona se siente y se comporta. La psicología cognitiva se preocupa y estudia los procesos tales como del pensamiento, de la lengua, de la memoria, del razonamiento y solución de problema, y concibe al sujeto como un procesador activo de los estímulos, siendo este procesamiento lo que determina el comportamiento y no los estímulos en forma directa. Su objetivo principal es organizar un cambio activo de los pensamientos que produce el sufrimiento, produciendo, de una manera más realista la percepción del ambiente y generando comportamientos más adaptados. Se pueden utilizar técnicas

derivadas de otras áreas del conocimiento y de la psicología que se desarrollan con ese propósito.

Es importante para la persona el conocimiento del mundo social y los factores que están relacionados en la práctica de esos conocimientos, como el uso de las normas, adaptación de los roles, habilidad para percibir estados emocionales, toma de decisiones y los demás aspectos que están vinculados a la práctica social, con el conocimiento social de uno mismo y de los demás.

La teoría cognitiva está basada en el enfoque que parte de las construcciones internas del individuo, y establecen fases del desarrollo moral y secuencias evolutivas universales. En la perspectiva constructivista, el desarrollo social está subordinado al desarrollo cognitivo y a sus fases diversas, que son las que permiten formar y obtener las destrezas y habilidades sociales y morales.

Para Sternberg (2000, p. 22), la psicología cognitiva "trata del modo como las personas perciben, aprenden, recuerdan y piensan sobre la información". Los que defienden la teoría cognitiva se centran en las secuencias del desarrollo cognitivo que permite la acción de socialización del individuo. El proceso de aceptación del punto de vista del otro, la adquisición de roles o la habilidad de colocarse en el punto de vista del otro, percibiendo sus emociones como independientes de las propias, se realiza a través de las competencias cognitivas, siendo ésta la base del desarrollo de las habilidades sociales. Se puede construir el desarrollo social, el aprendizaje de las normas y la construcción moral a través del medio físico pero dependiendo del desarrollo cognitivo alcanzado. El conocimiento social sobreviene de la necesidad de conocer las interacciones con el mundo físico y en el mundo social y el tema se centra en el modo en que las personas procesan la información social.

En el enfoque de la Perspectiva social, los temas del conocimiento social están centrados en 3 grandes grupos:

- 1.- Conciencia del Yo: Conciencia individual.
- 2.- Conocimiento de los otros: Adopción de roles.
- 3.- Normas sociales, morales, justicia, política, economía.

Para Bisquerra (2000a, p. 129), “el enfoque cognitivo considera que la raíz de las dificultades emocionales y comportamentales está en la forma negativa y poco realista con que las personas piensan sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea”. Estas ideas ya remontan a Epíteto, filósofo del estoicismo, que analizó que la “gente está perturbada, no tanto por los acontecimientos, como por la forma que tienen de enfocarlos” (cit en Bisquerra, 2000a, p. 129). Hay varios ángulos para ver la realidad, aunque algunos son mejores que otros; y cada persona escoge el ángulo de visión que cree que es el mejor. La (opinión) convicción que el individuo tiene sobre sí mismo y el mundo influyen en su visión del mundo. Según este autor, la terapia se basa en cambiar el pensamiento y así poder superar los obstáculos; es decir, la terapia se centraría en ayudarle al paciente a situarse en otro punto, o en otro ángulo distinto para enfocar la vida.

Esta nueva perspectiva en las corrientes del procesamiento de la información y del constructivismo aparece para explicar empíricamente el desarrollo de la conciencia, tanto de uno mismo como de los demás. También, las inferencias que se realizan sobre el pensamiento de los demás, sus sentimientos, sus conductas y sus intenciones.

La psicología objetiva y experimental inicialmente estudiaba los comportamientos observables; más tarde, pasó a estudiar la conciencia, e incluso, los procesos cognitivos básicos, como la percepción, memoria, atención, razonamiento, que eran conceptos no analizables. Hasta entonces, sólo se investigaban científicamente los hechos observables. Cuando la psicología cognitiva fue introducida en el ámbito científico, también lo hicieron algunos temas que aún no estaban muy definidos.

4.2.4. El aprendizaje por observación

El aprendizaje por observación es el efecto de modelación en que el observador observa e imita el modelo, adquiriendo nuevas formas de respuestas. El moldeamiento es un término general para referir a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que originan por la observación a uno o más modelos. Para Bandura (1969), el aprendizaje por observación de modelos ocurre cuando

se desarrollan nuevos comportamientos que no tenían posibilidad de suceder, antes de la exhibición de las conductas modeladas (cit. en Schunk, 1997, p.112). Al mirar a alguien se presenta una determinada actitud y si el comportamiento se refuerza al expresar tal actitud, la persona que lo observa puede hacer lo mismo. Ejemplo: Los niños expuestos a escenas violentas presentan el doble de actitudes agresivas que los niños que no han presenciado estas escenas.

Muchos de los comportamientos de las personas se aprenden a través de la observación e imitación de un modelo; el proceso de socialización pasa, por la observación, imitación e identificación con los modelos sociales. Para Bandura (1982, p. 40), el ser humano aprende “la mayor parte de su conducta a través de observación, por medio del modelado: al observar a los demás nos hacemos idea de cómo se efectúan las conductas nuevas y posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de la acción”. Él considera que una persona aprende por observación e imitación, pero, cree que si todo el aprendizaje es el resultado de recompensas y castigos, la capacidad humana se verá limitada.

El aprendizaje a través de la observación ocurre cuando el individuo contempla el comportamiento de un modelo, el cual se puede aprender. Para Bandura (1982), el aprendizaje por observación se compone de cuatro procesos:

1. Atención: ocurre cuando el sujeto observa un modelo. Para que ocurra el aprendizaje “es necesario que la persona, además de la exposición del modelo, que también preste atención “y que extraiga las consecuencias de su comportamiento a través de la observación” (Bandura, cit. en Yubero, 2004, p. 841). Se presta mayor atención a aquellas actividades modeladas que el observador valora como más importantes. Los títulos, la prominencia y la posición son factores que intensifican la percepción de la capacidad del modelo y de las actividades modeladas que conducen al éxito. Por tanto, para los observadores, las actividades modeladas que juzgan como más importantes y que atraen su atención, son en las que ocurre mayor aprendizaje (Schunk, 1997). Para que ocurra el aprendizaje

por observación es necesario considerar las características significativas del comportamiento que es utilizado como modelo y si estas son percibidas apropiadamente. Los observadores se benefician, en mayor o menor medida, de las experiencias observadas según sea su disposición para procesar la información. Los diversos factores que influyen en estas experiencias pueden ser: “los perfiles de los observadores; las características de la propia actividad que son usadas de modelo; y la disposición estructural de las interacciones humanas” (Bandura, 1982, p. 40).

2. Retención: El segundo proceso consiste en la retención de las actividades modeladas. Si las personas no recuerdan la actividad modelada, ésta no puede influir en el comportamiento. Una conducta observada para ser imitada en la ausencia del modelo, es importante que permanezca en la memoria de forma simbólica, para que adquiera estabilidad (Bandura, 1982, cit. en Yubero, 2004, p. 841). Así, los observadores pueden beneficiarse de la conducta de sus modelos cuando éstos ya no están presentes para guardarles y las pautas de respuestas tienen que representarse en la memoria de forma simbólica (Bandura, 1982, p. 41). Los comportamientos del modelo son almacenados en la memoria del que está observando, estableciendo un camino virtual hacia el lugar de la memoria en el cerebro.

La información modelada es codificada y transformada para ser almacenada en la memoria, de esta forma es organizada y repasada cognoscitivamente (Schunk, 1997). El almacenamiento cognoscitivo de la información del aprendizaje por observación se basa “en la representación a través de la imagen y en la forma verbal o en ambas” (Bandura, 1982, p. 40). Para Bandura (op.cit. p. 41), algunas conductas son “aprehendidas en forma de imágenes”. Cuando las representaciones son expuestas repetidas veces por el modelo, las imágenes de las actividades efectuadas por ellos, permanecen duraderas y recuperables. En los primeros períodos de desarrollo del niño las imágenes visuales son importantes en el aprendizaje por observación, pues ellos carecen de las habilidades verbales. La

codificación verbal es el segundo sistema de representación del almacenamiento de los fenómenos que sirven de modelo. Los procesos cognoscitivos verbales que normalizan el comportamiento son más básicos o esenciales que los visuales.

Para el autor mencionado, la repetición supone un apoyo importante para la memoria, juntamente con la codificación simbólica. Es importante la sistematización de las imágenes para las actividades que no es posible describir por palabras con facilidad, como las habilidades motoras. No obstante, las habilidades cognoscitivas necesitan de la codificación verbal, como enunciado de reglas o procedimientos, para el aprendizaje (Schunk, 1997).

3. Producción: este es el tercer proceso y consiste en convertir las ideas visuales y simbólicas de los actos modelados en acciones apropiadas, considerando que se analizan los mecanismos conceptuales y motores de la realización (Yubero, 2004, p. 841). Para obtener la reproducción comportamental es necesario organizar espacial y temporalmente las propias respuestas, conforme los ejemplos de los modelos. Primeramente se analiza el proceso de la consecuencia comportamental, se seleccionan y se organizan cognoscitivamente las respuestas, y se comprueban y perfeccionan empleándose la retroalimentación. La conducta se expresa de acuerdo con el aprendizaje por observación, dependiendo del grado de las habilidades que el sujeto tenga. “Cuando la persona posee estas habilidades, fácilmente pueden producir nuevas pautas de conductas. Pero aquellos que carecen de algunos de estos componentes de las respuestas reproducirán la conducta de forma imperfecta” (Bandura, 1982, p. 43).

Sí el sujeto considera la conducta apropiada y sus consecuencias son positivas, la repetirá en otras ocasiones. Muchos comportamientos simples son aprendidos por observación, pero en las conductas complejas es necesaria la combinación de moldeamiento, práctica conducida y

retroalimentación correctiva, para apropiarse de la misma de forma adecuada (Schunk, 1997).

4. Motivación: es el cuarto proceso e influye en el aprendizaje por observación puesto que las personas son más propensas a atender, retener y producir acciones modeladas cuando creen que son muy importantes. Hay una inclinación mayor a adoptar las conductas que se aprenden por imitación cuando las consecuencias son valiosas (importantes, estimables) y será menor cuando tienen efectos punitivos o poco gratificantes (Bandura, 1982). Aquellos que piensan que los modelos tienen una capacidad que es importante saber, se predisponen a observarlos, esforzándose para retener lo que han aprendido. Las personas realizan las conductas que suponen tener resultados reforzantes y esquivan las que imaginan que traen consecuencias negativas (Schunk, 1997). La motivación es importante para el aprendizaje por observación, porque a través de ella el aprendizaje se vuelve interesante. Al imitar el modelo, el individuo es reforzado por la aceptación de otras personas.

En conclusión, es posible entrenar en estrategias cognitivas de comportamiento, reestructuración cognitiva y relajación y proporcionar una variedad de técnicas de afrontamiento para emplear en situaciones estresantes y que facilitan la toma de decisiones (por ejemplo: a hacer una nueva interpretación de la realidad, reducir la importancia en demasía que se les da a las ofensas; no tomarse las cosas de forma personal y mantener el buen humor; responder de forma opuesta a la agresión, promover habilidades de comunicación, técnicas de resolución de conflictos, entrenamiento en relajación, en auto observación,...

CAPÍTULO V. EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS ACTITUDES SOCIALES

5.1. Variables relativas a las actitudes sociales.

Las actitudes sociales engloban lo que las personas piensan y sienten, y la forma de cómo les gustaría comportarse en relación a un determinado objeto sociocultural, considerando la importancia de sus variables. Las variables relacionadas con las actitudes sociales presentan tres factores: un factor pro social o social, un factor aversivo o antisocial y un factor asocial, que se subdivide a su vez en distintos subfactores. A continuación se describen las variables más destacadas (Cuadro 1), según Moraleda y otros (1999).

ACTITUDES SOCIALES		
COMPETENCIA SOCIAL	INCOMPETENCIA SOCIAL	
<p>♦ Pro-sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Solidaridad • Conformidad con lo que es correcto • Sensibilidad social • Ayuda y colaboración • Seguridad y firmeza en la interacción <input type="checkbox"/> Liderazgo Pro-social 	<p>♦ Anti-sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Agresividad <input type="checkbox"/> Terquedad <input type="checkbox"/> Dominancia 	<p>♦ Asociales</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Apatía–retraimiento <input type="checkbox"/> Ansiedad – timidez

Cuadro 1. Variables relacionadas con las actitudes sociales. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

El factor prosocial, es el factor que facilita las relaciones sociales, favoreciéndolas, o sea, cuando hay una buena adaptación social. La conducta prosocial se puede definir como una acción voluntaria orientada para ayudar o favorecer a los otros. Están incluidas las variables de solidaridad y de liderazgo social.

El factor aversivo, es el factor que obstruye las relaciones sociales, y se operativiza en una mala adaptación social. Existen dos tipos de variables de actitudes socialmente negativas: la agresividad - terquedad y la dominancia.

El factor asocial, es el factor inhibidor de las relaciones sociales, el cual demuestra una mala adaptación social, aunque en menor grado. En él se incluyen dos tipos de variables de actitudes socialmente negativas: la apatía y retraimiento y la ansiedad y timidez (Moraleta y otros, 1999).

5.1.1. El factor prosocial

Este factor facilita las relaciones sociales y demuestra la posesión de una buena adaptación social, la cual se manifiesta a través de las actitudes de solidaridad y liderazgo social.

La evolución de los sentimientos prosociales en los niños y adolescentes se estima que está unida a la maduración cognitiva: cuando aumenta la capacidad del niño de tomar una decisión ante lo que contempla en los demás, se intensifica su capacidad de ayuda.

Otra maduración significativa es en el ámbito moral; el paso de las causas egoístas, en las relaciones sociales, a las causas altruistas, apoyadas en principios de justicia y en un aspecto ético del mundo. En este sentido, Marina y Bernabeu (2007), sostienen que es muy importante la formación moral dirigida a la práctica, empleada en ambientes reales de experiencia, sin excluir ni el conocimiento ni el raciocinio.

El comportamiento prosocial es una conducta de ayuda que tiene la intención de mejorar la situación de otra persona y que no se debe únicamente al cumplimiento de una obligación profesional (Bierhoff, 2002, cit. en Marina y Bernabeu, 2007).

El comportamiento prosocial es la acción que trae ayuda o beneficios a otros (Trianes et al, 2007). Los comportamientos prosociales como compartir, ayudar, cooperar o proteger a los otros comienzan en la infancia, etapa en la que hay poca probabilidad de que sean rechazados, al tiempo que son valorados y estimulados por el profesor. Estos comportamientos, se desarrollan inicialmente,

en Educación Infantil y en Educación Primaria. La entrada al colegio supone un entendimiento social más intenso, produciéndose mayor sensibilidad a las normas de los padres y a las directrices educativas, y tomando en consideración las normas propias de los demás.

El razonamiento moral es el proceso cognitivo más estudiado en el desarrollo prosocial, existiendo una asociación entre el razonamiento moral y el comportamiento prosocial, en determinadas circunstancias. El desarrollo prosocial en relación al razonamiento moral se desarrolla de la siguiente forma: los niños tienden a utilizar la razón conforme sus necesidades (en la escuela primaria), cuando inician la reflexión para ser aprobados por los otros y comportarse según las normas sociales (ser considerado “buen” alumno). En la Educación Secundaria hay una disminución de las motivaciones direccionadas al reconocimiento externo, y se elevan los motivos fundamentales a principios altruistas, en los que se desarrolla la interiorización de una emoción moral, que es fundamental para llegar a comportamientos de colaboración y compasión (Trianes, et al., 2007, p. 27).

Los estadios de razonamiento moral prosocial formulados por Eisenberg y Cols. (1987, Etxebarría, 1999, cit. in Trianes, et al., 2007, p. 27) son:

- Hedonista: la ayuda solo se presta si existe algún beneficio personal.
- Orientado a las necesidades de los otros. Sin considerar la compasión o culpa.
- Orientado a la aprobación social: prestar ayuda para ser valorado socialmente.
- Empático, cuando la ayuda está motivada por el sentimiento afectivo de colocarse en lugar del otro, culpa y otras referencias y no por valores y principios abstractos.
- Fuertemente interiorizado: cuando la ayuda se basa en valores, normas y convicciones, que son infringidos si se desvía de estos comportamientos, siendo propio de jóvenes y adultos, y raramente se encuentran en adolescentes.

El comportamiento prosocial, como otras habilidades sociales, está sometido a las normas y valores culturales y en conformidad con el género. El hombre y la mujer, muchas veces, presentan comportamientos diferentes en una misma situación, pues son influidos por los comportamientos ejemplificados de los padres, que los refuerzan socialmente. Según Marina y Bernabeu (2007), son varios los motivos que las personas tienen para desarrollar una conducta prosocial, que comprende desde el egoísmo (para recibir una recompensa), ser aceptada de los demás, por empatía, compasión y querer cuidar de los otros.

El cuestionario AECS, considera que los principales conceptos relacionados con el factor prosocial son: la solidaridad y el liderazgo social (Moraleda y Cols, 1999).

5.1.1.1. La solidaridad

Es la tendencia a mantener buenas relaciones con los demás. A través de la misma es posible captar las situaciones de dificultad de las personas y moverse para ayudarlas, sin expectativa de ser retribuido. Para Marina y Bernabeu, 2007, la solidaridad crea una percepción más humana con la participación del individuo, y las redes sociales son mucho más importantes para difundirla entre los demás.

La solidaridad es uno de los fundamentos básicos del concepto cristiano, de la sociedad y de la política, siendo uno de los principales motivos de la organización social. Es muy importante para el progreso de una sociedad sana. Se manifiesta en forma de conformidad, sensibilidad social, ayuda, colaboración y seguridad.

a) La conformidad con lo que es socialmente correcto (Con).

En esta escala del cuestionario AECS, se evalúa la inclinación a acatar las normas sociales que posibilitan la convivencia en grupo. Esta actitud lleva en consideración el cumplimiento de las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo; la persona posee conciencia de las reglas y normas sociales como principios racionales, que son aceptados democráticamente por el grupo y que reflejan las formas de pensar, sentir y actuar del mismo; hay conciencia de la propia responsabilidad moral.

La conformidad ocurre cuando una persona cambia de creencia, opinión y conducta bajo la influencia del grupo, en que el sujeto altera su inclinación en dirección a la norma constituida. En la cultura colectivista, el conformismo es mayor en las que éste indica coherencia comunitaria y está asociada a la armonía social (Páez, Zubieta y Mayordomo 2004, p. 716). La conformidad es la convergencia de la reacción del individuo a las normas del grupo. Eso ocurre por dos motivos, primero, porque la persona cree que el grupo está en lo cierto, y segundo, porque desea ser aceptado y aprobado por el grupo. Las personas pueden desarrollar conformidad privada, que es la adopción de las normas del grupo, como si fuesen las suyas y cree que son correctas y apropiadas; conformidad pública, que es la actuación conforme a las normas que no son aceptadas privadamente (Smith y MacKie, 1997, p.393).

Sobre el cumplimiento de normas y reglas sociales, Trianes y Cols (2007) aportan las siguientes consideraciones: cuando se habla del cumplimiento de normas y reglas del contexto por parte de niños y adolescentes se piensa en primer lugar, en las normas que constituyen la disciplina en un centro escolar o incluso en una familia. Son normas que regulan muchos temas de la convivencia, establecen cómo se debe actuar y sancionan el comportamiento que se aleja de dichas pautas. En este caso, cuando se trata de valorar si la estrategia acordada para la resolución de un conflicto interpersonal se adapta a lo que está permitido, generalmente se adopta el punto de vista del adulto que ha dispuesto la norma y que efectúa la valoración de la conducta del niño o del adolescente.

En este caso debería tenerse en cuenta que la percepción de los alumnos no siempre coincide con la del profesor a la hora de interpretar la norma. En este sentido Trianes y Cols (2007), ha constatado la existencia de diferencias entre alumno y profesor a la hora de considerar los criterios de la conducta hábil, basándose en resultados que muestran que hay alumnos que son bien valorados por el profesor pero que sin embargo se auto valoran mal, en el sentido de atribuirse incompetencias y bajas habilidades sociales. Este tipo de resultado lleva a la necesidad de considerar que las normas de disciplina o criterios de conducta no son percibidos ni comprendidos por niños y adolescentes del mismo

modo que lo hacen los adultos. De esta situación pueden provenir faltas de identificación con las normas y consecuentes problemas de disciplina. Al mismo tiempo, este resultado presta apoyo a procedimientos más democráticos en la definición de normas y criterios de evaluación que hacen participar a los niños y adolescentes en su definición y mantenimiento, razonando con ellos, pidiéndoles compromiso, recogiendo su punto de vista en las definiciones y en los mecanismos de control, y otras medidas que facilitan la comprensión y compromiso del cumplimiento. Además, estos procedimientos participativos están de acuerdo con los objetivos educativos que asumen que promover la autorregulación, el compromiso y el cumplimiento de la norma, es positivo para el desarrollo infantil y adolescente.

Existen otras normas que rigen la conducta social que proviene de la propia interacción entre iguales; por ejemplo, las que definen la pertenencia a un grupo, las que regulan un juego, las que fijan los criterios que establecen confianza para contar un secreto y similares. Estas normas de la interacción entre iguales son también numerosas, y en este caso no son los adultos, sino los propios niños y adolescentes los que establecen las normas y valoran la conducta de otros. En este caso, suele evaluarse mediante pruebas sociométricas. Así un niño puede ser considerado por sus iguales como rechazado o aceptado. El rechazo sociométrico se asocia a dificultades posteriores mientras que la aceptación se asocia a buenos resultados en competencia social. Estas etiquetas sociométricas que recogen la reputación social del niño son muy estables en el tiempo porque suscitan conductas consistentes en la reputación social del niño en cuestión (Del Prette y Del Prette, 2002a).

Pérez (1995), al mostrar el experimento que realizó Solomon Asch (1951), muestra el poder de influencia que los grupos ejercen sobre los individuos. Demuestra que el sencillo deseo de pertenecer a un ambiente homogéneo hace que las personas renuncien a sus opiniones, convicciones e individualidades.

El experimento de Asch (1951) constaba del siguiente procedimiento: Se colocaron nueve personas en una sala con el objetivo de hacer una prueba de

visión, que consistía en realizar variaciones de una figura, las cuales se mostraban al grupo. A cada sujeto se le solicitaba que dijese cual de las líneas (A, B o C) era igual a la de la izquierda. De ese grupo, 8 eran actores que interpretaban el papel que se les designaba. En el inicio, ellos daban la respuesta correcta, y después empezaban a dar una respuesta incorrecta. Sólo uno de los participantes de la actividad no lo sabía. Los ocho contestaban que la línea era menor, en una parte del tiempo y en la otra parte que la línea era mayor que la presentada anteriormente. La persona investigada respondía siempre en sexta posición. Cuando se observa la figura, se comprueba que no había ningún error cuando la respuesta era correcta. La figura era de fácil interpretación (Andrade, 2009). Los resultados indicaron que la mitad de las personas siguieron al grupo; que sólo el 25% de las personas no cometieron errores dando respuestas equivocadas.

Moraleda y Cols (1999, p. 36), desarrollan de forma sintética el significado que debe otorgarse a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (cuadro 2).

Puntuaciones bajas	Puntuaciones altas
<ul style="list-style-type: none"> • No respeta las normas que rigen la convivencia • No le importa molestar a los demás • No tiene cuidado de las cosas comunes • No acepta las decisiones tomadas democráticamente en el grupo en que vive • No respeta a las personas de autoridad 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto las normas que rigen la convivencia • Le desagrada molestar a los demás • Cuida de las cosas comunes • Acepta las decisiones tomadas democráticamente por el grupo en el que vive • Respeto a las personas de autoridad

Cuadro 2. Escala de conformidad social. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

b) La sensibilidad social (Sen).

Es la tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos; cuando la persona posee la disposición para admitir en los demás, modos distintos de actuar, es capaz de valorar a los otros y de tener una imagen positiva de ellos.

Es saber ponerse en el lugar del otro. La sensibilidad es la capacidad de reconocer y responder de manera adecuada a las emociones y sentimientos de los otros (Moraleta y otros, 1999). La sensibilidad es una propensión inherente del hombre a dejarse llevar de los sentimientos de compasión, misericordia y afabilidad.

La capacidad para comprender a las personas es importante para la competencia social, pues es una disposición para adoptar sus perspectivas y para ser capaz de sintonizar con sus sentimientos (Marina y Bernabeu, 2007). El hecho de comprender la persona no significa que se apruebe su comportamiento, pero sí entenderlo para poder ayudarla. Comprender, además de captar el significado de un símbolo, es también conocer la intención de una persona, y así poder considerar los elementos en su conjunto. La empatía como comprensión afectiva, para Marina y Bernabeu (2007, p.69), “es una respuesta emocional y cognitiva que permite reconocer y comprender los sentimientos de otra persona”. Por tanto, la empatía no se basa en hacer propios los estados emotivos de los demás y los de uno mismo.

Moraleta y Cols (1999, p. 36), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 3).

Puntuaciones bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • No escucha a los otros ni se esfuerza por comprenderlos • Deprecia a los otros • Es envidioso. Se entristece con el éxito ajeno • Se muestra frío ante las desgracias ajenas • Es intolerante ante las formas de ser distintas a las suyas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y trata de comprender a los compañeros. • Aprecia a todos. • Se alegra con el éxito de los demás. • Se aflige con las desgracias ajenas. • Admite en los demás formas de ser distintas a las suyas.

Cuadro 3. Escala de sensibilidad social. **Fuente:** Moraleta y otros (1999).

c) La ayuda y colaboración (Ac).

Es la tendencia a compartir con los otros lo que es suyo y propio; es la capacidad para estimular el rendimiento de los otros y reforzarlos, llevándoles a participar y colaborar en los trabajos comunes; es construir las soluciones por consenso.

Ortiz (1995), describe las tres posturas de los filósofos en cuanto al altruismo. La primera postura se refiere a que existe un sentimiento de benevolencia, afección y compasión inherente a los seres humanos, que les lleva a actuar en contra de sus intereses y a favor de los otros. La segunda perspectiva, destaca el papel de la razón en el principio de la moralidad, sin llevar en consideración el carácter afectivo o el propio interés. Defienden que el ayudar a los demás es el desarrollo sensato y ético del comportamiento. La tercera posición basa la moralidad en el egoísmo y sus propios intereses o sea los beneficios que ello pueda acarrear.

Para Marina y Bernabeu (2007, p. 101), “el altruismo se caracteriza por una motivación intrínseca, que puede ser la compasión hacia a los demás, los valores o la autorrecompensa”. El altruismo es un comportamiento que ocurre naturalmente, manifestándose en los niños a los dos años de edad y desarrollándose paralelamente a la inteligencia social.

La valorización del individuo frente al grupo, donde se estimula fundamentalmente la competitividad, como ocurrió en una parte importante de la sociedad occidental, sólo permite acceder a una educación limitada. Cuando esto fue entendido y la buena competencia social puesta en entredicho, fue el momento en el que se estimó que había que sustituirla por la valoración de la cooperación. Así, muchos de los problemas sociales demandaban la colaboración de todos los participantes para poder ser solucionados. De esta forma, se formaron equipos que cooperan, que se sienten motivados y que presentan un alto nivel de cohesión de los mismos. Se desarrollaron grupos capaces, en los cuales se maximizaban los recursos y la habilidad de cada trabajador, para llegar a la mejor solución del problema (Marina y Bernabeu, 2007).

La sociedad actual requiere, cada vez más, que se desarrolle el trabajo en equipo, a pesar de ser competitiva e individualista. La cooperación es un modo de actuación social con la finalidad de obtener beneficios para el grupo. El componente importante de la práctica de colaboración es la interdependencia, en que cada participante alcanza su meta, cuando todos los integrantes del grupo cumplen su tarea (Carrera, Caballero y Oceja, 2004). Es reconocida la importancia de la colaboración en muchas áreas de la vida personal y profesional. Tanto en la escuela, como en el mundo empresarial han insistido desde hace unos años sobre la importancia del trabajo en los grupos: es necesario aprender a trabajar en grupo. Un proyecto empresarial para tener éxito, resulta de la actuación de los grupos de personas. La escuela ha introducido el aula de aprendizaje cooperativo, con la finalidad de favorecer la cooperación entre los alumnos. Hay algunos que proponen que los grupos sean evaluados y no los alumnos individuales.

Las habilidades de cooperación pueden ser aprendidas desde pequeño por los niños, empezando por la familia y por la escuela, siendo importante para ello, que se le designen tareas y responsabilidades. Una de las actividades que tiene mayor relevancia es el aprendizaje de la cooperación, teniendo la amistad como base. El desarrollo de la competencia social y ciudadana ayuda a consolidar una ética de cooperación mutua en la sociedad (Marina y Bernabeu, 2007).

Para conseguir que se dé el aprendizaje cooperativo es necesario incluir: la distribución de tareas, la gratificación completa, el incentivo individual de responsabilidad y la probabilidad de lograr recompensas (Carrera, Caballero y Oceja, 2004).

Moraleda y otros (1999, p. 36), desarrollan de forma sintética el significado que debe otorgarse a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 4).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
•Le molesta tener que prestar sus cosas a los otros.	•Le gusta prestar sus cosas a los demás.

<ul style="list-style-type: none"> • Le molesta que se le interrumpa en su trabajo para ayudar a los demás. • No se ofrece voluntario para participar en los trabajos comunes. • En los trabajos de grupo es individualista. 	<ul style="list-style-type: none"> • No le molesta interrumpir su trabajo si alguien le pide ayuda. • Se ofrece voluntario para participar en los trabajos comunes. • En los trabajos de grupo es colaborador.
---	---

Cuadro 4. Escala de ayuda y colaboración. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

d) La seguridad y firmeza en la interacción (Sf).

Cuando la persona posee confianza en sí misma y en sus posibilidades para lograr una buena interacción, es capaz de defender sus propios derechos, enfrentar sus problemas y no evitarlos, y posee firmeza para expresar sus quejas. La persona se muestra segura de sí misma en la relación y es asertiva. Es tener su propia autonomía.

Según Marina y Bernabeu (2007, p. 47), “la autonomía es un concepto psicológico y ético” y “significa la capacidad de dirigir libremente la conducta, de darse normas a uno mismo”. Para muchos la autonomía es una exaltación al individualismo, pero Marina y Bernabeu (2007, p. 48), contestan esta afirmación, al declarar que en la autonomía correcta no se debe olvidar su vinculación social, y tampoco puede mezclarse en el grupo. Esa educación es “para la libertad, la independencia y la autonomía vinculada”.

La educación, en una sociedad democrática, está promoviendo la individualidad pero en una relación de interdependencias. No puede ser ni un individualismo desvinculado ni una dependencia sumisa. El individuo debe ser capaz de dirigir su propio proyecto de vida, incorporado en la sociedad y útil. Para Marina y Bernabeu (2007, p. 48), “la autonomía personal se desarrolla a medida que el niño adquiere capacidad de autorregularse, se responsabiliza de las consecuencias de su comportamiento, y aprende a responder asertivamente”. A continuación, se profundizará en estos conceptos.

La autorregulación o la autonomía personal.

La autorregulación es la capacidad que la persona posee para controlarse a sí misma, alcanzar las metas establecidas y vivir de acuerdo con las normas existentes, y así, tornarse eficaz en la conducta responsable. La autonomía es adquirida de forma progresiva y la persona va se apropiando de la capacidad de reflexión y de la toma de decisión. La familia tiene un papel fundamental para que la autorregulación ocurra. Se deben enseñar los comportamientos correctos para que los niños abandonen los inadecuados que muchas veces realizan. Cada niño tiene su propia forma y tiempo para aprender, siendo unos más rápidos que otros (Marina y Bernabeu, 2007).

La autorregulación es incrementada en la escuela a través de las normas de convivencia y de las tareas ejecutadas por el niño. Cuando el ambiente es adecuado y hay interés por la actividad, aprende a alcanzar sus objetivos y a ser constante en lo que hace. La convivencia es importante para que desarrolle correctamente las relaciones con los compañeros y los profesores, permitiendo que cada alumno obtenga la autonomía y el control de su conducta.

La responsabilidad.

Es la capacidad que la persona tiene de dirigir su propia conducta y es fundamental para la autonomía. Cada uno es responsable de sus compromisos o deberes. Los niños deben tener obligaciones conforme a su edad, cuidar sus cosas, obedecer a sus padres, arreglar su habitación y hacer las tareas de la escuela. Por ejemplo los padres tienen la responsabilidad de cuidar de sus hijos y de educarlos (Marina y Bernabeu, op. Cit., 2007).

La asertividad.

Para Marina y Bernabeu (2007, p. 55) “es la capacidad de afirmarse frente a los demás, en especial en aquellas situaciones en que han sido infringidos los propios derechos”. Es importante aprender a defender los propios derechos y decir no, cuando fuere necesario.

Segura (2005, p. 89), define las habilidades sociales como asertividad, porque cree que “es lo mismo que eficacia y justicia”. Para él, la asertividad es realizar o expresar continuamente lo que es eficaz y justo y así evitar los dos extremos, que es no hacer nada (pasividad) o no respetar a los otros

(agresividad). Para ser realmente asertivo es necesario tener un buen desarrollo cognitivo y un crecimiento moral apropiado. Trianes y cols. (2007, p.25) refieren algunas definiciones de diferentes autores sobre la asertividad, tal como sigue:

- “La conducta asertiva es la expresión de las propias necesidades sin sufrir ansiedad y sin vulnerar las necesidades de otras personas, siguiendo las normas de cortesía al uso” (Brown y Levinson, 1987).
- “El comportamiento asertivo supone la expresión de los propios derechos y opiniones sin vulnerar los derechos de los otros, y es también una expresión abierta de nuestras preferencias, de manera que lleve a otros a tomarlas en cuenta” (McDonald, 1978).

La conducta asertiva es un conjunto de conductas aprendidas y socialmente adecuadas que permiten al individuo interactuar eficazmente con los otros y prevenir respuestas socialmente desagradables. Moraleda y otros (1999, p. 37), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 5).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • Es inseguro en su relación con los otros. • Se acuerda cuando fue atropellado pero no defiende sus derechos. • Rehúye los problemas por miedo a sus consecuencias. • No se atreve a decir “no” a los otros cuando es necesario. • Le asusta tener que relacionarse con personas de autoridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra seguro en sus relaciones con los demás. • Defiende sus derechos con firmeza cuando se siente atropellado. • Afronta los problemas con entereza. No los rehúye. • No tiene miedo de decir “no” a alguien cuando lo cree razonable. • Se muestra respetuoso pero sin timidez ante las autoridades.

Cuadro 5. Escala de seguridad y firmeza en la interacción. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.1.1.2. El liderazgo social (Lid)

El líder es la persona que tiene mayor influencia entre el grupo y que representa los intereses y valores de dicho grupo de la mejor forma. La persona que lidera posee la tendencia a tomar iniciativa en el grupo, a dar ideas, a unir a sus miembros en torno a los objetivos comunes; y es capaz de organizar y programar actividades con espíritu de servicio y lograr objetivos y metas. Antes de decidir algo, reflexiona y planifica las acciones que se van a desarrollar, para después compartir las informaciones con el grupo y recibir aprobación de todos los integrantes. El líder democrático es aquel que permite la participación de sus seguidores a la hora de tomar decisiones y que trae mayor satisfacción al grupo. El autocrático es el que toma decisiones unilateralmente. Este tipo de liderazgo y el permisivo son opuestos al líder democrático (Páez, Zubieta y Mayordomo, 2004).

Como en las relaciones sociales, en el liderazgo se da la reciprocidad, ya que los líderes influyen a sus seguidores y estos influyen en sus líderes. Según Páez, Zubieta y Mayordomo (2004), existen los líderes transformacionales que logran un resultado mayor del esperado, en que los seguidores son capaces de cambiar sus necesidades y valores y entienden la importancia de los objetivos que tienen que alcanzar y los beneficios de los intereses colectivos.

Los líderes transformadores consiguen a través de diferentes tácticas, la habilidad para influenciar profundamente sobre los demás. Ellos son capaces según House, Spangler y Woycke (1951, cit. en Baron y Byrne, 1998, p. 545), de describir un sueño o una visión y ofrecer a sus seguidores, en términos sinceros y honestos, una ruta para alcanzarlo. Los líderes transformadores poseen confianza en sí mismos y en sus seguidores y tiene extraordinaria capacidad de comunicación, y estilo personal sorprendente.

El liderazgo, según los trabajos desarrollados por Hollander y Julian (1970), agrupa la perspectiva de intercambio social y tiene en cuenta dos puntos importantes. El primero, que en el liderazgo hay una relación de influencia entre dos o más sujetos, interdependientes, para alcanzar el objetivo del grupo. El

segundo, que la relación entre el líder y sus liderados se establece a lo largo del tiempo, constituyendo un intercambio entre los dos, a través del cual el líder provee demandas importantes para el grupo y en compensación ejerce mayor influencia que los otros del grupo (cit. en Morales y Huici, 1995, p. 705). Moraleda y otros (1999, p. 37), desarrollan de forma sintética el significado que debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 6).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • En el grupo prefiere escuchar a los otros y hacer lo que le digan. • Percibe que no se le hace demasiado caso cuando sugiere nuevas ideas. • No se siente líder ni los demás le ven así. • No tiene garra ni transmite entusiasmo. No es popular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta sugerir ideas para conseguir los objetivos del grupo. • Tiene facilidad para aunar al grupo en torno a unos objetivos comunes. • Sabe dirigir y organizar actividades con espíritu de servicio. <p>Es entusiasta, seguro de sí y con garra. Es popular.</p>

Cuadro 6. Escala de liderazgo social. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.1.2. Factor aversivo

Puede ser antisocial o destructor de las relaciones. Es el que dificulta las relaciones sociales, demostrando una mala adaptación social. Se presentan dos tipos de variables de actitudes socialmente negativas.

Los comportamientos antisociales, muy probablemente están indicando la existencia de las adaptaciones sociales inadecuadas y se agrupan en agresión-terquedad (Agr) y dominancia (Don).

5.1.2.1 La agresividad y terquedad (Agr).

La agresividad consiste en expresarse con violencia contra las personas o cosas; a veces hay amenaza e intimidación. Este es un comportamiento observable.

Actualmente el término agresión es utilizado para conductas que tienen concepto negativo y también para la conducta provocativa, con un carácter

positivo en el deporte y en los negocios (Expósito y Herrera, 2011). Se entiende por agresión aquella conducta que puede ser consciente o no, de dañar, de destruir, de degradar, de humillar o de oprimir (op. Cit.).

Las sociedades tienen sus normas y reglas que, muchas veces, el individuo no consigue interpretar. Hay aquellos que aceptan el reglamento y los que lo reprueban (op. Cit. p.168).

La agresividad es un estado emocional que está basado en sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona, animal u objeto. Cualquier forma de conducta con la que la persona desea herir física y/o psicológicamente a alguien es la agresión. Pero hay también la agresión pasiva que es el mecanismo de defensa donde el individuo muestra agresividad de forma indirecta y no asertiva hacia los demás. La persona posee una máscara exterior de sumisión a los otros, más la realidad es que el individuo encubre resentimientos, resistencia y hostilidad.

Para Trianes et al (2007), la investigación sobre los problemas psicológicos infantiles y juveniles reconoce dos grandes grupos de trastornos: el de los problemas exteriorizados y el de los problemas interiorizados.

Los problemas exteriorizados incluyen conductas expresadas y dirigidas hacia afuera, de modo que los que padecen y soportan estas conductas son los demás. Son conductas tales como la agresión, la excesiva actividad y falta de regulación emocional y todos los problemas de conducta perturbadora y molesta.

La incorporación de los niños y niñas a la escuela tiene un enorme valor por la influencia y el impacto que las relaciones sociales tienen entre compañeros en la construcción de la identidad personal y en lograr una posición social entre ellos. La clase es un contexto poderoso donde cada cual juega un papel dentro de una red y dinámica de relaciones (Former, 2000). En todo este proceso la socialización de la agresividad tiene especial importancia.

Hay que tener en cuenta que muchos niños, considerados agresivos, están integrados en la clase y en el colegio y además de agredir también son prosociales. Tienen amigos, su autoestima es normal y también su rendimiento.

Los límites entre conductas agresivas “normales” y las consideradas anormales son difíciles de precisar. Las agitaciones agresivas en el recreo, de poca intensidad, que se resuelven con dos o tres empujones mutuos, y puede que con algún golpe, suelen ser habituales en el día a día escolar. Por tanto, la agresión que ya no se considera normal es aquella caracterizada por su elevada intensidad, por ser desproporcionada al hecho que la provocó, por ser duradera, porque se da un claro desequilibrio de fuerza, poder o número de agresores y por sus graves consecuencias físicas o psicológicas en las víctimas (Trianes et al., 2007).

La mayoría de las investigaciones recientes y actuales sobre la cognición social y la conducta agresiva se basan en el modelo de K.A. Dodge (1994) del procesamiento de información social (Crick y Dodge, 1994, cit. en Trianes et al., 2007, p. 74). Este procesamiento de la información sigue unos pasos en determinado orden. Véase también las deficiencias relacionadas con la agresión en cada paso.

1. Codificar la situación: Es el proceso de leer la situación. Las deficiencias señalan una excesiva atención a las claves indicadoras de hostilidad o ignorancia de las claves que indican ausencia de hostilidad.
2. Interpretar y atribuir: Es el proceso de decir cuáles son los motivos de la conducta del otro, ej. Intenciones hostiles, ambiguas, benignas. Deficiencias: Tendencia a hacer atribuciones hostiles.
3. Clarificar y seleccionar una meta: Es el proceso de elegir una meta en función de los resultados que se desean obtener) En las deficiencias agresivas hay una selección preferente de metas instrumentales (ej. ganar un juego, conseguir un objeto etc.), antes que metas interpersonales (ej. iniciar o conservar una amistad)
4. Acceder a, o construir: Es el proceso de pensar una respuesta en las reacciones manifestadas en una situación dada. Deficiencias: generar pocas respuestas ante los problemas aunque la mayoría de éstas suelen ser agresivas.

5. Decidir qué hacer. Pensar una respuesta creyendo que es buena para esta situación y que con ella se obtendrá lo que se desea. La deficiencia en este punto es hacer una evaluación positiva de los posibles resultados, interpersonales e instrumentales, de la agresión.

6. Actuar. Habilidad especial para la realización de conductas agresivas.

Tomada en su conjunto, la investigación basada en el comportamiento agresivo realizado por Dodge y Crick (1990, cit. en Trianes et al, 2007, p. 76), ha encontrado que los niños agresivos muestran dos patrones típicos a la hora de procesar la información en situaciones sociales. El primer patrón es el “sesgo de atribución hostil”. De este modo cuando los niños interpretan la conducta de otro niño como intencionalmente dañina o perjudicial, la agresión puede servir a modo de justificación tomándose la revancha o defendiéndose de su compañero. El segundo patrón es que los niños agresivos “evalúan las acciones agresivas positivamente”, esperando conseguir objetivos mediante la agresión y al mismo tiempo confían en su capacidad para actuar de esta forma. La agresión funciona así como un modo viable y aceptable de conseguir los objetivos deseados. Al modelo de cómo los niños agresivos procesan la información social se añade más tarde las “experiencias emocionales”, concebidas como consecuencia, y en concreto “sentimientos de frustración o de ira” (Lemerise y Arsenio, 2000, cit. in Trianes et al, 2007, p. 77).

Los niños con problemas de conducta con frecuencia tienen dificultades en el funcionamiento emocional, en aspectos tales como la reactividad emocional (Calkins y Fox, 2002). Pueden mostrar una baja tolerancia a la frustración, mucha irritabilidad, bajo control emocional y baja inhibición del comportamiento impulsivo. La conducta agresiva infantil y adolescente es uno de los problemas más graves que sufre y que debe afrontar la sociedad en general y la familia y la escuela en particular. Este comportamiento ha aumentado en los últimos años siendo la causa de la alarma social existente. Esta conducta implica un claro desequilibrio entre agresor y víctima.

Para Trianes y colaboradores (2007), la agresión es compleja porque engloba muchas acciones que tiene varias funciones, cada cual con sus

trayectorias y finales diferentes. Los principales tipos de agresión, de acuerdo con estos autores, son:

1. Agresión instrumental. Proporciona alguna recompensa al agresor. Su objetivo es conseguir lo que se desea y no tanto el provocar malestar o daño a la víctima. Parece estar relacionada con la frustración. Según Expósito y Herrera, (2011), la agresión instrumental puede ser premeditada, fría y planeada. Ella incluye una previsión de costes y beneficios, bien como, el planeamiento para alcanzar el objetivo, así maximizar los beneficios y minimizar los daños. Puede ser motivado por el deseo de venganza.
2. Agresión hostil. Su objetivo es infligir malestar, daño o lesionar a la víctima sin que pueda defenderse u obtener alguna ventaja. Para Expósito y Herrera, (2011), la agresión hostil está relacionada con la emoción de la ira. Se la considera impulsiva y no planeada, y no calcula sus consecuencias. Ejemplo: las peleas espontaneas que ocurren en el patio del colegio.
3. Agresión reactiva o de “sangre caliente”. Agresión irreflexiva en respuesta a una provocación o amenaza real o imaginaria. Es una agresión con gran carga emocional. Suele ser excesiva en situaciones donde la provocación es pequeña por atribución de intenciones negativas en el otro.
4. Agresión preactiva o de “sangre fría”. Tiene como objetivo conseguir lo que se desea. No necesita provocación ni la presencia de emoción negativa como la ira o el enfado. Puede orientarse a conseguir un objeto o la sumisión de otros. Es una agresión ofensiva, pensada y provocadora. Suele proporcionar placer o satisfacción al agresor. Se suele aprender por observación de modelos agresivos.
5. Agresión relacional. Se orienta contra las relaciones interpersonales. El objetivo es herir o atacar a la víctima atacando sus relaciones (excluyendo, lanzando rumores, chismes o inventando historias negativas). Son “comportamientos que perjudican a los demás dañando (o amenazando con el daño) las relaciones o los sentimientos de aceptación, amistad o inclusión grupal” (Crick et al. 1999, cit. en Expósito y Herrera, 2011, p. 170). En principio se creía que era más propio de las niñas y las adolescentes.

6. Acoso escolar (bullying). Es una agresión preactiva y con múltiples manifestaciones, dañina y muy perjudicial. En ella, un escolar es expuesto repetidamente y durante bastante tiempo a las acciones agresivas de uno o más alumnos. Implica un claro desequilibrio de poder entre agresor y víctima.

La frustración es uno de los factores emocionales más estudiado que antecede la agresión (Expósito y Herrera, 2011).

La terquedad: la persona con esa característica posee una tenacidad rígida, o sea, es muy resistente a cambiar. Se apegan a alguien o a una cosa, tiene dificultad para separar. El individuo terco es muy firme y pertinaz en un determinado propósito, es obstinado, porfiado y disputa con insistencia. La terquedad es la negación a todo relacionamiento humano por medio de un aislamiento hacia sí mismo, según Moya (2004). Pare él, la edad terca ocurre entre los tres y cuatro años, teniendo duración de cerca de seis meses.

Las características de esta edad son: actitud rígida, protestas, lloros y gritos. El niño lo hace en los momentos más inapropiados, intentando conquistar espacio para su voluntad personal. Él arroja siempre que puede contra aquel que le ha puesto límites, frecuentemente la madre (op. Cit).

Cuando esto ocurre no se debe dejar que el niño siga este camino, porque probablemente esta conducta se instalará en él para toda la vida.

Moraleda y otros (1999, p. 37), desarrollan de forma sintética el significado que debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 7).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • Es paciente, tolerante, sociable. • Es amable, agradable en el trato. • No acusa ni murmura sobre los demás. • Se muestra flexible en las discusiones; es razonable. • No le agrada discutir ni protestar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es belicoso, hostil, intolerante. • Amenaza e intimida. • Acusa a los otros y murmura sobre ellos. • Es terco, inflexible, no cede nunca. • Le gusta discutir y protestar.

Cuadro 7. Escala de agresividad y terquedad. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.1.2.2. La dominancia (Don)

Cuando la persona busca la posición de autoridad, tiene tendencia a dominar sobre las otras personas, con el fin de obtener provecho. Competir y considerarse el mejor o superior a los otros; la persona con esa característica tiende a manipular, aprovecharse y avasallar a otras. La autoridad es el poder que proviene de las representaciones institucionales o acuerdos (Weber, 1947), no obstante, el poder puede ocurrir en la inexistencia de roles formales, o sea en grupos informales. La dominancia se caracteriza como la disposición hacia el poder; si bien se puede alcanzar el poder sin actos de dominancia. Existen líderes que obtienen sus posiciones de acuerdo con su estilo cooperativo y justo (Marente, 2005).

La dominancia difiere de la autoridad, porque ésta es la capacidad de intervenir sobre los demás según las normas sociales, costumbres, valores y reglamento, los cuales estipulan que posee derecho al referido poder y control. Mientras “la dominancia social parte de la idea de la estratificación social y postula que toda sociedad se organiza en torno al principio de ordenación jerárquica entre los grupos que la constituyen” (Miraveles, 2013, p. 1).

La clase dominante aprovecha los privilegios y exhibe el poder que les posibilita mantener su lugar frente a los subordinados (Pratto y otros, 1994).

Moraleda y otros (1999, p. 38), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 8).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none">• No le gusta mandar sobre los demás, ni imponerse.• No le gusta competir, ni compararse con los otros.• Es humilde y sencillo.• No le gusta aprovecharse de los otros para conseguir sus fines.	<ul style="list-style-type: none">• Le gusta mandar sobre los demás e imponer sus criterios.• Es competitivo.• Se muestra autosuficiente y altanero.• Es manipulador, se aprovecha de los otros para sus fines.

Cuadro 8. Escala de dominancia. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.1.3. Factor asocial

Es el factor inhibidor de las relaciones sociales, que muestra una mala adaptación social. Son los comportamientos que dificultan la convivencia entre las personas. Presenta dos tipos de variables de actitudes socialmente negativas. Los comportamientos inhibidores de las relaciones sociales y que, muy probablemente indican la existencia de malas relaciones sociales son: la apatía-retraimiento social (Ap) y la ansiedad-timidez (Ans) (Moraleda et al, 1999).

5.1.3.1. La apatía y retraimiento (Ap).

En la apatía, la persona se muestra desinteresada por integrarse en los grupos y participar de las actividades. Es un estado en el que el individuo queda indiferente y no reacciona a las situaciones que deberían suscitar emociones o intereses. Hay ausencia de ánimo.

El retraimiento social se refiere a la tendencia a la introversión, al individualismo, y la preferencia por estar solo. La persona tiende a vivir aislada, lejos de los otros, y es crítica y reservada. Prefieren trabajar individualmente. Para Asendorpf (1990-93), el retraimiento social puede también denominarse retraimiento pasivo, soledad ansiosa o timidez.

Muchos niños tienen una elevada motivación de aproximación social pero esta motivación está al mismo tiempo inhibida por el miedo y ansiedad social (motivación de evitación social). Durante los años de la Primaria, pasan mucho tiempo en actividades solitarias aunque sean constructivas de tipo impersonal.

La soledad ansiosa se caracteriza por un estado interno y las manifestaciones de conducta de ansiedad social, que incluyen timidez, inhibición verbal y juego solitario mientras observan a otros niños en el juego (Gazelle y Ladd, 2003).

Características cognitivas de los niños retraídos:

En las situaciones interpersonales se puede generar algún tipo de déficit o disfunción en el procesamiento de la información social al realizar una determinada conducta. Cuando esto ocurre existe una inhabilidad para regular la

activación emocional y se tiende a percibir que las situaciones sociales son evaluativas, siendo dicha evaluación negativa.

Los niños pequeños retraídos son menos capaces de comprender los puntos de vista de los otros y tienden a pedir ayuda al adulto y a comportarse con poca asertividad. Tienen una pobre opinión de sus habilidades sociales, y aún teniendo base real, crean expectativas de ser torpes e inadecuados en situaciones sociales. Estos niños tienen bajas expectativas de autoeficiencia y como resultado suelen culparse a sí mismos de sus dificultades interpersonales. Así mismo, muestran sentimientos de enfado en situaciones sociales estresantes (Burguess, 2006).

En las formas de retraimiento ansioso, sus preocupaciones les impiden prestar atención a los demás. El foco de atención son ellos mismos, las reacciones corporales y los sentimientos negativos. Por último, suelen manifestar un estilo propio de precaución y de prevención. De ahí que comuniquen muy poco de ellos mismos, y suelen conformarse con cambiar su punto de vista para adaptarlo a la figura de autoridad, acomodándose a la opinión de la mayoría. Esto denota un estilo poco asertivo y, para conseguir lo que quieren, suelen emplear estrategias indirectas. Relacionado con esto, se ha visto que los niños retraídos, cuando fracasan en sus primeros intentos para conseguir una determinada meta en sus relaciones, no suelen persistir en sus intentos y suelen desistir después del primer fallo (Stewart y Rubin, 1995). Los niños que son al mismo tiempo retraídos y ansiosos tienen mayor riesgo de rechazo, de presentar intensas dificultades sociales y de presentar alguna psicopatología más tarde (Parkhurst y Asher, 1992)

El aislamiento social activo hace referencia a la soledad forzada de algunos niños y niñas. El grupo se aparta de ellos, por su forma de comportarse (principalmente agresiva) o porque no han sido suficientemente hábiles para incorporarse, tomar parte y mantenerse en el grupo.

El aislamiento afectivo ocurre cuando hay separación por parte del sujeto de las ideas y los sentimientos que están asociados a un componente afectivo.

El individuo se aparta de la situación que está asociada afectivamente a una determinada idea que lleva a evocar un acontecimiento traumático y entonces se mantiene apegado a los detalles.

Moraleda y otros (1999, p. 38), desarrollan de forma sintética el significado que debe otorgarse a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 9).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • Le gusta integrarse en los grupos y participar en sus actividades. • Prefiere trabajar en compañía. • Le agrada comentar con los otros sus cosas. • Es sociable y extravertido. 	<ul style="list-style-type: none"> • No le gusta integrarse en los grupos ni participar en sus actividades. • Prefiere trabajar solo. • No le agrada comentar con los otros sus cosas. • Es taciturno, reservado e introvertido.

Cuadro 9. Escala de apatía y retraimiento. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.1.3.2. La ansiedad y la timidez (Ans).

La ansiedad se refiere a una reacción de miedo. El miedo es conveniente y hasta natural, pero cuando no hay una razón lógica para que este sentimiento surja, existe un problema que es necesario solucionar (Morell, 2006). De esta manera, la ansiedad forma parte de la emoción humana, siendo normal que las personas la sientan de vez en cuando. Pero, puede ser un sentimiento de miedo o preocupación cuando las personas se enfrentan con problemas en el trabajo, o tienen que tomar una decisión difícil o aún, cuando se involucran en interacciones con otras personas.

En las interacciones con otras personas, la ansiedad puede ser la consecuencia de una preocupación condicionada al hecho de ser juzgada y evaluada negativamente o ser menospreciada por los otros. La persona con ansiedad social demuestra miedo de relacionarse y expresarse, para defender sus propios derechos, siendo asertiva y sin culpabilidad.

La timidez hace referencia al miedo de expresarse, relacionarse y defender sus propios derechos. En la timidez, la persona tiene la tendencia a sentirse incomodada, inhibida, torpe y consciente de sí misma en presencia de otras personas. Esto lleva a la incapacidad para que tenga buena interacción en la vida social. No obstante, los investigadores (Asendorpf, 1993, Rubin y Coplan, 2004; Jiménez, 2000;) han estudiado este mismo fenómeno con diversas denominaciones: reticencia o inhibición (en la primera infancia), retraimiento pasivo - ansioso, timidez temerosa, timidez autoconsciente y timidez por conflicto. La mayoría de ellas pueden ser incluidas dentro de la timidez social. En todos estos tipos lo común es el miedo, el recelo o la ansiedad social, y se distinguen entre sí por la situación en la que se dispara la ansiedad: la novedad, la novedad social o el ser evaluado.

En la actualidad se considera que el concepto de timidez incorpora tres dimensiones: afectiva, cognitiva y conducta observable. En lo afectivo tenemos los sentimientos de tensión y preocupación, los aspectos cognitivos que incluyen pensamientos de preocupación y el miedo, y los relativos a ser evaluado negativamente. Finalmente, los componentes de conducta, incluyen aversión a ser mirado, observado, conducta de evitación e inhibición de la conducta.

Asendorpf (1993) afirma desde una perspectiva emocional que los niños tímidos tienden a evitar a los otros porque les tienen miedo. Se trata de un recelo social. La timidez obligatoriamente no se expresa a través de la conducta. Hay algunos niños que se perciben a sí mismos como tímidos, pero no se conducen como lo hacen los tímidos.

El término timidez es empleado para el polo menos problemático y el de fobia social para el comportamiento más problemático y grave. El miedo a lo desconocido se ha utilizado como timidez temperamental y el miedo a la evaluación social como timidez social (Trianes et al, 2007).

La timidez tardía se denomina “timidez autoconsciente”, semejante a la timidez de evaluación social (Buss, 1985). Se caracteriza por la excesiva

sensibilidad, inhibición y desorganización de la conducta social cuando el individuo se ve expuesto al escrutinio de los otros.

El autor anterior sugiere que esta timidez surge alrededor de los cinco años cuando las madres comienzan a mostrar desconcierto por la conducta de los niños. Supone centrarse en los propios pensamientos, proporcionando autoconciencia, lo que puede ser el resultado de asociar el hecho de ser examinado con ser criticado o ridiculizado por los otros, o también por sentirse diferente o poseer alguna característica que llama la atención.

Los niños que son ansiosos e igualmente retraídos tienen gran posibilidad de ser rechazados y presentar intensas dificultades en las relaciones sociales y más facilidad para tener una psicopatología más tarde (Parkhurst y Asher, 1992).

Moraleda y cols (1999, p. 38), desarrollan de forma sintética el significado que debe otorgar a las puntuaciones y bajas en esta variable (Cuadro 10).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra abierto en las relaciones sociales, confiado. • De fácil trato, tranquilo y apacible. • Seguro y firme al tener que defender sus propios derechos. • Afronta las dificultades con serenidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temeroso ante las relaciones sociales, tímido y vergonzoso. • Tiene sentimientos de culpa y remordimiento. Sobre preocupado. • Se cohibe al defender sus propios derechos. • Tiene tendencia a evitar las dificultades por miedo al fracaso.

Cuadro 10. Escala de ansiedad y timidez. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.2. Variables cognitivas sociales

Las variables cognitivas se encuentran relacionadas con el éxito y fracaso de las relaciones sociales de los adolescentes y están implicadas en el proceso social de los adolescentes. Ellas son “planes de acción mental que contribuyen al desarrollo de un determinado proceso mental o actitud social” (Ruiz, 2010, p. 174).

Las variables cognitivas identificadas en el cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS), de competencia social, según el modelo teórico de Moraleda y Cols (1998), están relacionadas con: a) Los estilos cognitivos de los adolescentes; b) La calidad de percepción social de los adolescentes; c) La habilidad en la solución de problemas sociales.

A continuación se recogen en el cuadro siguiente (cuadro 11) las principales variables cognitivas sociales (Moraleda y otros, 1998).

<i>Variables cognitivas sociales</i>		
	Competencia social	Incompetencia social
Estilo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexibilidad • Dependencia de campo • Divergencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad • Independencia de campo • Convergencia
Percepción social	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción y expectativas positivas • Percepción ejercicio democrático • Percepción actitud acogedora y benevolente 	<ul style="list-style-type: none"> • Negativas sobre la relación social • Autoritario de la disciplina de los padres • Rechazante y hostil ante los padres
Estrategias en solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad en la observación y retención de la información. • Habilidad en la búsqueda de alternativas. • Habilidad en la anticipación de consecuencias • Habilidad en la elección de medios y fines adecuados 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhabilidad en la observación y retención de información • Inhabilidad en la búsqueda de alternativas • Inhabilidad en la anticipación de consecuencias • Inhabilidad en la elección de medios y fines adecuados

Cuadro 11. Variables cognitivas sociales. **Fuente:** Moraleda y otros (1998).

5.2.1. Los procesos y estrategias relacionados con los estilos cognitivos

Estilo es un término que tiene su origen en el vocablo latino stilus. Las definiciones encontradas en el diccionario son las siguientes: “manera de escribir o de hablar”; “carácter propio que da a sus obras el artista”; “modo o forma característica de actuar o de ser”; “uso, moda, costumbre”; “elegancia, clase, personalidad” (Diccionario Word Reference, 2012). Por tanto, este término es utilizado en diferentes ámbitos, como el arte, la música, pero está muy asociado al modo o la forma y la apariencia que las cosas presentan. Son por tanto, aquellas semejanzas que hacen identificarlas como componente de un mismo estilo.

En un sentido muy general del concepto, “el estilo se entiende como un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad” (Hederich, 2007, p. 23).

Según Ramos (1989), estilo cognitivo es un concepto que manifiesta el empeño de los psicólogos de ocupar el espacio entre los factores de personalidad y del conocimiento. El inicio del estudio de este tema se debe a las investigaciones realizadas en el área de la Psicología de la Personalidad. Actualmente la tendencia es integrar su estudio en la Psicología Cognitiva. Las personas presentan diferentes estilos. Esas “diferencias tienen que ver con la forma, con la manera y el cómo y es la actuación cognitiva de un sujeto con el resultado final o la eficacia de una actuación” (op. Cit., p. 13).

Los estilos cognitivos están encuadrados en el estudio de la Psicología Aplicada. La investigación de ese tema ha avanzado rápidamente llegando al auge en su estudio, siendo considerado “como una posible alternativa al C.I., ya que éste no parecía ser un índice de predicción de ciertas actividades cognitivas que algunos autores han considerado importantes en el desarrollo de la cultura, tales como la creatividad y la empatía” (op. Cit., p.14).

El estilo cognitivo se encuentra como punto de unión entre las dimensiones estrictamente (rigorosamente) cognitivas y los diferentes aspectos

de personalidad. De esa forma, aparece cubriendo “el hueco antes mencionado entre factores o variables de personalidad y factores “cognoscitivos” (o intelectuales)” (op. Cit., p.16). Este aspecto de puente desarrollará numerosos dificultades para operacionalizar y controlar el propio estilo cognitivo.

Según Ruiz (2010), el término “estilo cognitivo” fue empleado inicialmente por Allport (1937) para designar los enfoques en los cuales el individuo solucione los problemas, obtenga y recupere información retenida. Para Allport (1937) los elementos de personalidad están relacionados con estilos intelectuales al referirse a ‘estilos de vida’ con relación a algunos tipos particulares de comportamientos (cit. en Hederich, 2007).

Diferentes autores han conceptualizado los estilos cognitivos en una gran diversidad de formas, siendo que muchas de ellas se sobreponen. Esas diferencias pueden estar caracterizadas según el énfasis, en la naturaleza limítrofe del constructo o en su forma particularmente cognitiva (Palacios y Carretero, 1982, cit. en Hederich, 2007, p. 24). Sigue algunas de las definiciones:

Los estilos cognitivos son definidos “como la variación individual de los modos de percibir, recordar y pensar, o como formas distintas de almacenar y emplear la información” (Kogan, 1971, cit. en Ramos 1989, p. 22).

Los estilos cognitivos son definidos en referencia “a preferencias individuales y estables en el modo de la organización perceptiva y de la categorización conceptual del mundo exterior” (Kagan, Moss y Sigel, 1963, cit. en Ramos 1989, p. 22).

El estilo cognitivo, según Witkin (1976, p.81), se define “como un modo característico de funcionar que revelamos a través de nuestras actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda”.

Los estilos cognitivos para Hederich (2007), tienen dos sentidos. El primero alude a las diferencias individuales internas sólidas de habilidades que pasan por dominios diferentes del sujeto. El estilo cognitivo se refiere a proporciones más amplias de las actividades individuales (Klein, 1954; Witkin,

1976; Kogan, 1971, cit en Hederich, 2007, p. 25). En el segundo sentido los estilos cognitivos, son vistos como formas características y auto-consistentes de la cognición. En este conjunto se encuentra la gran mayoría de las informaciones del estilo cognitivo, siendo posible descubrir diferencias esenciales entre ellas, según se conceptúe el estilo cognitivo como variable integradora de los aspectos cualitativos de la cognición (Broverman et al, 1963; Kogan, 1971; Tennant, 1988, Cit. en Hederich, 2007).

Según Hederich (op. Cit.), la cognición es entendida en un sentido más amplio y el estilo cognitivo vuelve a especificar la conducta, en dominios cognitivos y no cognitivos, como consecuencia del procesamiento de la información. Es apropiado explicar la diferencia entre estilo cognitivo y estrategia cognitiva. El estilo cognitivo es la manera usual de procesar información que es la característica propia del individuo que se evidencia en todas las actividades. La estrategia cognitiva está relacionada con decisiones de actuación de tipo coyuntural que pueden ser aprendidas, siendo cambiadas conforme los contenidos, las circunstancias y los ambientes específicos de la tarea (Hederich, op. Cit.). Los estilos cognitivos se manifiestan sin la contribución de las diferencias individuales a la amplia corriente de estudios (Witkin, Goodnough y Oltman 1985, p. 24).

Según Quiroga (1999), las características que identifican los estilos cognitivos son los siguientes:

- No son observables directamente.
- Consideran las diferencias en la forma de la función mental (no en contenido).
- Son integrados por aspectos cognitivos y no cognitivos.
- Subyacen a varias funciones psicológicas y diferentes situaciones.
- Surgieron de la unión de la investigación experimental y la diferencial.
- Han contribuido de forma sustancial a la predicción de la adaptación y el rendimiento.

Los estilos cognitivos engloban las siguientes dimensiones, según Moraleda y otros (1998):

- Reflexión versus impulsividad;

- Dependencia versus independencia de campo;
- Divergencia versus convergencia.

5.2.1.1 Reflexividad frente a Impulsividad (Imp).

En la reflexividad se aprecia el nivel de autocontrol del sujeto sobre sus impulsos, si es capaz de inhibir la conducta que se agrega a la satisfacción inmediata de los impulsos que conlleva una tolerancia a la frustración y si reflexiona y analiza mentalmente antes de tomar decisiones. Cuando hay reflexión, la persona es capaz de mantener el control y actuar con sensatez de juicio y cautela en las decisiones sin embargo, puede ser más frío en sus relaciones interpersonales. En la impulsividad se avalúa la tendencia que la persona presenta de momentos de ira, rabia, impaciencia, agresividad y propensión a la ansiedad.

La reflexividad-impulsividad es un constructo teórico bipolar que incluye dos bases fundamentales, según López (2011):

- a) Latencia o demora temporal: se refiere al tiempo previo que el sujeto lleva para emitir la respuesta y que depende del grado de duda que la persona tiene al contestar la respuesta, que puede ser un tiempo breve para unos o largo para otros.
- b) Precisión o exactitud en la respuesta: se refiere a la calidad del resultado intelectual, que lleva a unos sujetos a aciertos y otros a errores.

Los sujetos reflexivos utilizan más tiempo que los impulsivos para examinar las cuestiones y responder a ellas, y son más cuidadosos y aciertan más porque poseen estrategias de análisis más idóneas. Una persona que actúa por el impulso tiende a hacerlo sin una deliberación previa, al contrario de un acto de voluntad.

En la investigación sobre reflexividad y impulsividad, Kagan (1966, cit. en Ramos, 1989, p. 30), verificó que muchas personas tendían a pensar más tiempo sobre los estímulos para dar una respuesta, y que otras daban la respuesta

inmediatamente después de presentarse el estímulo. Basado en este resultado, Kagan creó el test Matching Familiar Figures (MFFT), con el objetivo de medir el tiempo que el sujeto lleva para responder, considerando los errores cometidos por él. En esta nueva dimensión, se tiene en cuenta el tiempo de respuesta y los números de errores. El test MFFT requiere una capacidad de la persona para contestar las cuestiones y así incurrir en menos errores al elegir las alternativas similares.

Las posibles causas de la reflexividad-impulsividad, para los autores Palacios y Carretero (1982); Kamii (1981); Huteau (1985), son la integración de las mismas, teniendo el ambiente y la educación mayor peso que las determinantes supuestamente innatas o biológicas, tanto de la impulsividad como de la reflexividad, se pueden aprender.

Moraleda y otros (1999, p. 39), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 12).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • Controla sus impulsos y emociones • Tienen reacciones previsibles. Es emocionalmente estable. • Muestra cautela en sus decisiones; piensa en las consecuencias antes de actuar. • Es responsable, constante en sus trabajos, acaba lo que empieza. • Puede parecer frío en las relaciones, calculador. • Puede ser rencoroso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se altera con facilidad cuando se le provoca; es impulsivo. • Tiene arrebatos de ira y cólera; es de reacciones imprevisibles. • Es precipitado al actuar, sin tener en cuenta sus consecuencias. • Inquieto, cambia fácilmente de actividad, no termina lo empezado. • Es afectuoso, abierto y participativo. • Olvida y perdona las ofensas de otros.

Cuadro 12. Escala de reflexividad frente a impulsividad. **Fuente:** Moraleda y otros (1998).

5.2.1.2. Independencia frente a dependencia de campo (Ind).

En esta escala se evalúa el nivel de independencia mental del sujeto y su capacidad para centrarse en tareas concretas, abstrayéndose del medio que le rodea y considerando las referencias internas más que las externas. Evalúa la tendencia de la persona a actuar separada de los otros y sus opiniones son independientes de las otras personas. Tienden a mostrarse frías y ajenas a la conciencia social. Se inclinan a influir sobre los demás. En la independencia existe un involucramiento del comportamiento recíproco e interacción individual. En la dependencia el adolescente tiende a apoyarse en los demás y a dejarse llevar por la opinión de los otros. Hay dependencia del comportamiento en situaciones en que la persona está influenciada por los demás, sin que estos cambien el suyo. La conducta de la persona puede ser influida por la presencia de otras, cuando hay dependencia. Esa influencia puede facilitar la emisión de respuestas aprendidas o dificultar el aprendizaje de nuevas respuestas. Las características individuales interaccionan con la variable situacional.

La facilitación social es la influencia sufrida por un sujeto en presencia de otras personas. Hay dos tipos de influencias: la independiente y la dependiente - pública y privada.

1. La influencia independiente ocurre cuando la base del poder ejercido es el poder de información. La persona influenciada no depende de que alguien influya, pero sí del contenido de la información.

Las investigaciones realizadas en un área han demostrado que las personas que son independientes de campo, con relación a la percepción de la verticalidad actúan de una forma más libre con respecto a los otros que los individuos dependientes de campo. Tienden a confiar básicamente en sus referencias internas y externas, aparentan tener una conexión directa con la conducta en su entorno (el ámbito interpersonal) (Witkin, Goodnough y Oltman, 1985, p. 65).

2. La influencia dependiente pública es cuando la influencia ejercida se basa en las características de la persona sobre las que está influyendo la dependencia. No hay cambio interno del sujeto, solo ocurren los comportamientos externos cuando está influido por el otro. Las modificaciones de los comportamientos pueden ocurrir a través de la recompensa, siendo el comportamiento exhibido solamente en la presencia del agente influyente, para evitar la punición o recibir la retribución.

3. La influencia dependiente privada ocurre cuando el comportamiento presentado resulta de la singularidad del agente percibido por el influenciado. Puede aparecer con o sin la presencia de aquel que la influyó.

Las personas muestran tendencias a confiar, principalmente, en las referencias internas y en las referencias externas, y parecen tener una correlación directa con la conducta en el medio interpersonal (op. Cit., 1985).

Los individuos que son dependientes de campo con relación a la percepción de la verticalidad y que poseen una pésima capacidad de desenmascarar, presentan una orientación interpersonal, entretanto las personas que son independientes de campo y eficientes en la capacidad de desenmascarar, presentan una orientación impersonal. Las personas dependientes de campo proporcionan una atención más selectiva a la naturaleza social que las independientes (op. Cit., 1985, p.71).

Moraleda y otros (1999, p. 39), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 13).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • Necesita el parecer de los otros para actuar. • Se deja influir fácilmente por las alabanzas y críticas. • Tienen facilidad para atender a muchas cosas a la vez. • Es sensible a las necesidades de 	<ul style="list-style-type: none"> • Es independiente en sus opiniones; no se deja influir. • Atiende poco a las alabanzas y críticas de los demás. • Se centra en su tarea despreocupándose del entorno. • No es sensible a las necesidades de los otros. Puede ser frío y

los demás. • Se muestra cordial y comunicador.	distante.
---	-----------

Cuadro 13. Escala de independencia vs dependencia de campo. **Fuente:** Moraleda y otros (1998).

5.2.1.3. Convergencia frente a Divergencia (Cv).

En la escala de divergencia (Cv) se mide el nivel de flexibilidad del pensamiento, en búsqueda de solución a los problemas, la capacidad para aceptar nuevas ideas y la creatividad para adaptarse socialmente. También se evalúa la capacidad de iniciativa en el empleo de objetos y la amplitud de criterios para la aceptación de creencias y tradiciones sociales (Moraleda y cols, 1998). Con relación a la divergencia existe la tendencia a tener un comportamiento más liberal, expresivo, emotivo y la facilidad para adaptarse a los diferentes ambientes. En cuanto a la convergencia existe la tendencia a tener rigidez en el pensamiento, a la indeterminación, al autoritarismo, a la seriedad, a la inexpresión y al formalismo. La persona con inclinación a la convergencia expresa con más prudencia sus sentimientos, enfocando su interés en áreas donde no son sencillas las interferencias entre las personas y las emociones personales. La divergencia está más vinculada a los adolescentes con la adecuación social mientras que la convergencia lo está con la inadecuación (Moraleda y otros, 1999).

Este tema fue estudiado por Getzels y Jackson (1962), quienes trataron de verificar el grado en que una persona utiliza el pensamiento convergente y divergente. Hudson verificó que las personas convergentes demuestran más preocupación por las cosas y que las personas divergentes están más preocupadas por el ser humano (cit. en Ramos, 1989, p.31).

Moraleda y otros (1999, p. 40), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 14).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
• De mente abierta, flexible en las	• De pensamiento rígido, terco.

discusiones. <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra imaginación para encontrar soluciones. • Es tolerante y poco crítico. No le molesta que le discuten sus opiniones. • Le agrada la improvisación; es espontáneo y natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con dificultad para buscar alternativas a los problemas. • Puede ser autoritario y dogmático. • Es formalista, estereotipado y disciplinado; no le gusta la improvisación.
--	--

Cuadro 14. Escala de convergencia frente a divergencia. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.2.2. Los procesos y estrategias relacionados con la calidad de percepción de los adolescentes

Uno de los objetivos de la educación consiste en contribuir a la socialización apropiada del alumnado. Las emociones necesitan ser socializadas, así como se socializan pensamientos y comportamientos. Para eso, es fundamental la observación del desarrollo de la educación emocional, siendo un elemento esencial en la formación integral del sujeto. En la percepción social se estudian las maneras en que se forman y se modifican las impresiones que se tienen de los demás. Es importante que la persona no se deje conducir por sus disposiciones emocionales y que subordine la emoción a la razón. Así, la Inteligencia Emocional desarrolla eficazmente, asegurando un bueno ajuste (Ruiz, 2010). Los procesos y estrategias relacionados con la calidad de la percepción son:

- Percepción y expectativas positivas o negativas en la relación social (Per).
- Percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos).
- Percepción del clima educativo del hogar como acogedor y democrático u hostil y autoritario (Dem).

5.2.2.1. Percepción y expectativas positivas o negativas en las relaciones sociales (Per)

En esa escala se analiza el modo en que el adolescente percibe el clima social que le envuelve, apreciando si la relación es favorable o desfavorable. El sujeto puede percibir una relación social de forma positiva o negativa. Es positiva cuando se demuestra buena relación social y negativa cuando demuestra

inadaptación. Al analizar la calidad de la percepción social y las expectativas que generan en el sujeto esta percepción, es posible también, analizar el nivel de autoconfianza y sus posibilidades para establecer relaciones sociales.

Es en la familia cuando los patrones conductuales se aprenden, como las formas de relacionar y las habilidades sociales, siendo generalizada, posteriormente, a otros contextos de desarrollo. Por tanto, es en el medio familiar en que las tendencias o predisposiciones conductuales se interiorizan, y las respuestas son conducidas ante determinadas situaciones, o sea, es en el hogar en el que se realiza una parte importante del aprendizaje de actitudes.

Los jóvenes provenientes de hogares en que hay unidad entre los padres e hijos y son estimulados a expresar su propia individualidad, presentan un desarrollo más positivo, desarrollando más competencias psicosociales y menos problemas de comportamientos. Entretanto, los padres que restringen las probabilidades del adolescente a progresar, impidiendo sus aspiraciones y reprimiendo cuando demuestra pensamiento independiente, pueden tener hijos e hijas con dificultades internas como la ansiedad, la depresión o problema para la adquisición de competencias como la obtención de la propia identidad (Reuter y Conger, 1998, cit en Oliva et al., 2011). Moraleda y otros (1999, p. 40), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 15).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • Su auto imagen social es positiva. • Se muestra optimista sobre sus posibilidades sociales. • Se puede confiar en exceso. • Objetivo al interpretar el significado de las relaciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su auto imagen social es negativa. • Se muestra pesimista sobre sus posibilidades sociales. • Es suspicaz/receloso y desconfiado • Subjetivo al interpretar el significado de las relaciones sociales.

Cuadro 15. Escala de percepción y expectativas en las relaciones sociales. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.2.2.2. Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem).

Tiene en cuenta el modo en que el sujeto percibe la actuación de autoridad por sus padres, así como se le permite expresar sus sentimientos en el hogar y se respetan sus resoluciones. Evalúa el nivel de participación en las decisiones de la familia y el grado en que se facilita y estimula para actuar y manifestar libremente con sus ideas y sentimientos y se le escucha y considera su forma de pensar. Por tanto, la comunicación familiar es una forma importante de transmisión de la información entre los miembros de la familia, además de impregnar totalmente la naturaleza y el carácter de la vida familiar. Por medio de la comunicación es posible conocer el clima y la calidad de la costumbre familiar. Cuando la comunicación es positiva y eficaz entre los miembros, hay una facilidad para la resolución de los cambios familiares de un modo adaptativo, pero si la comunicación es negativa obstaculiza el desarrollo adecuado familiar. Muchas veces, la comunicación familiar es la fuente y la consecuencia de la inhabilidad del sistema familiar para avanzar de forma armoniosa (Ochoa, 2006).

La autoridad se entiende como la capacidad de influir sobre las otras personas, apoyada en las normas sociales, costumbres y reglas que orientan que se posea derecho a dicho poder y control (Turner, 1991, cit. en Moya y Segura, 2011, p. 308). La persona que tiene la autoridad legal posee gran capacidad de influencia. La obediencia aumenta cuando la autoridad es legítima, cercana, y coherente. El poder de la autoridad se fundamenta en la percepción de su posicionamiento en la organización social. El líder posee el conocimiento, sea real o supuesto, por medio del cual, puede definir el problema y la respuesta adecuada, justificando la situación (Páez, Zubieta y Mayordomo, 2004).

La autonomía es la “condición y estado del individuo, comunidad o pueblo con independencia y capacidad de autogobierno” (Diccionario Word Reference, 2013, p.35). Esa autonomía se desarrolla en la familia, y es fundamental para el adolescente y no es fácil de obtener. Por medio de la familia, el niño y el adolescente desarrolla la socialización, por lo tanto la necesidad de dar continuidad al vínculo padres-adolescente. Moraleda y otros (1999, p. 40), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 16).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<p>Considera que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En su casa todas las decisiones las toman sus padres; • No es posible expresar sus sentimientos; • No se respetan sus decisiones personales • No se le escucha ni acepta su modo de pensar. 	<p>Considera que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En su casa se discuten entre todos las decisiones comunes; • Puede expresar sus sentimientos libremente; • Respetan sus decisiones personales; • Se le escucha y acepta su modo de pensar.

Cuadro 16. Escala de percepción del clima educativo del hogar. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.2.2.3. Percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos).

Se evalúa el modo que el sujeto percibe el clima afectivo de su hogar, si tiene la aceptación y benevolencia de sus padres hacia él, el grado en que recibe el apoyo y confianza de ellos y el tipo de refuerzos que obtiene habitualmente en casa. El sentimiento que tiene el niño, cuando se siente importante y se le tiene en cuenta, es la base para conseguir la autoestima elevada y auto-confianza, por medio de las cuales actuará el resto de su vida. Cuando los niños se sienten aceptados y se establecen los procesos de relaciones apropiados, los problemas durante el período de adolescencia se minimizan. Se sienten capaces de expresar sus emociones y sentimientos y hasta de buscar el consejo de los padres cuando lo necesitan. Moraleda y otros (1999, p. 41), desarrollan de forma

sinéctica el significado que debe otorgarse a las puntuaciones bajas en esta variable (Cuadro 17).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
Percibe que: <ul style="list-style-type: none"> • Su hogar es acogedor; • Sus padres se interesan por sus cosas; • Se confía en él; • Se le anima y apoya. 	Percibe que: <ul style="list-style-type: none"> • Su hogar es hostil hacia él; • Sus padres se desentienden de sus cosas; • Desconfían de él; se le regaña y castiga con frecuencia.

Cuadro 17. Escala de percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.2.3. Procesos y estrategias relacionadas con la habilidad en la solución de problemas sociales

Las estrategias cognitivas utilizadas en la solución de problemas sociales están relacionadas con la habilidad, esto es, cuando se tiene buena adaptación social, y la inhabilidad se relaciona con la inadaptación.

La solución de problemas es el esfuerzo que la persona hace para alcanzar los objetivos y para eso no tiene una forma automática (Schunk, 1997). Conforme a D`Zurilla y Nezu (1998, pp. 156-163), la solución de problema sociales ha de ser entendida como "...el proceso cognitivo-conductual autodirigido mediante el cual un sujeto intenta identificar o descubrir soluciones efectivas o adaptativas para situaciones problemáticas específicas".

Cuando alguien desea alcanzar un objetivo y al intentarlo no lo consigue, se crea un problema (Johnson, 1976, cit. en Marques, 1985, p. 200). Algunas definiciones de la palabra 'problema' encontradas en el diccionario muestran que es "una situación de difícil solución"; "cuestión o punto discutible que se intenta resolver"; "conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin" (Diccionario WordReference).

De esta forma, D`Zurilla y Nezu (1998 pp. 155-153), definen un problema (o una situación de difícil solución) como: "...aquellas situaciones específicas de la vida (presentes o anticipadas) que reclaman determinadas respuestas, valoradas como adaptativas, pero que no reciben respuestas de afrontamiento

eficientes provenientes de los sujetos que se enfrentan con las situaciones, debido a la presencia de distintos obstáculos”.

Para solucionar un problema es necesario desempeñar un determinado comportamiento adaptado a la circunstancia conflictiva y que permita alcanzar el objetivo propuesto, utilizando para ello nuestros conocimientos y principios.

Hay tres componentes básicos para solucionar los problemas (Marques, 1985), los cuales se hayan referidos a:

- Un conjunto de datos obtenidos y la descripción del problema, considerándolo como el punto de partida.
- Un conjunto de operaciones utilizados por el individuo para solucionar el problema.
- Una meta o descripción para la resolución del problema.

Según Polya (1957, cit. en Marqués, 1985, p. 201), para solucionar los problemas, son necesarios cuatro pasos:

- 1) Entender el problema. La persona debe localizar todos los datos que están disponibles, saber cuál es la condición, que es desconocido, si es posible satisfacer las condiciones, y si es suficiente la condición para determinar lo no conocido, si es redundante o contradictorio, etc.
- 2) Diseñar un plan. Elaborar el plan y considerar soluciones auxiliares, si no fuere posible una solución inmediata.
- 3) Llevar a cabo el plan. Ejecutar el plan, controlando cada uno de los pasos para verificar si es correcto.
- 4) Examen de la solución obtenida. Hacer una evaluación del resultado y si no alcanzó el objetivo, intentar nuevamente utilizando otro mecanismo” (Marques, 1985).

Para que haya éxito en la solución de problemas es necesario combinar un gran conocimiento del asunto y un profundo conocimiento de las estrategias y de los componentes actitudinales (Jonassen, 2000, cit. en Portolés y López, 2008, p. 1). La resolución de problemas exige tener una habilidad de alto nivel, la cual comprende procesos de visualización, asociación, abstracción, comprensión,

manipulación, razonamiento, síntesis y generalización, y que necesitan ser dirigidos y coordinados (Garofalo y Lester, 1985; cit. en Portolés y López, 2008, p. 1).

Los cuatro tipos principales de conocimiento, destacados por Ferguson-Hessler y de Jong (1990, cit. en Portolés y López, 2008, p. 1), tienen la finalidad de lograr una base apropiada de dichos conocimientos a través de la cual se puede resolver problemas; tal conocimiento se haya referido al:

- Conocimiento situacional. Este conocimiento posibilita el considerar las situaciones que aparecen dentro de una actividad específica. De esta forma, es posible extraer la información relevante de la formulación de un problema.
- Conocimiento declarativo o conceptual. Este conocimiento es invariable y se refiere a los hechos y principios que se pueden aplicar en una determinada situación.
- Conocimiento procedimental. Este conocimiento se refiere a las acciones o manipulaciones que son útiles en determinadas situaciones.
- Conocimiento estratégico. Este saber lleva al estudiante a ordenar los procesos que se realizan mientras la resolución del problema y le orienta en los pasos que debe seguir para alcanzar la solución.

Independientemente de los contenidos y de las dificultades presentadas, los problemas tienen en común: el estado inicial (el conocimiento de la situación actual y quien va a solucionarlo) y la meta (lo que se desea obtener). Es importante al resolverlos, que las metas sean divididas en submetas que, al vencer cada una de ellas, posibiliten alcanzar el objetivo. Las actividades (conductuales, cognoscitivas) realizadas durante el estado inicial del problema y de las submetas alteran la situación de tales estados (Anderson, 1990; Chi y Glaser, 1985, cit. en Schunk, 1997, p. 238).

Muchos de los niños y adolescentes poseen comportamientos inadecuados como consecuencia de la inexperiencia para resolver una situación de la vida cotidiana. Necesitan tener las claves u orientaciones cognitivas que les llevan a la respuesta eficaz. De esa forma, la resolución de problemas considera que las habilidades deficientes están asociadas con estrategias cognitivas

inadecuadas que los niños y los adolescentes aplican en las situaciones interpersonales (Urbain y Kendal, 1999).

El objetivo del enseñar habilidades de resolución de problemas se basa en contribuir con estrategias que pueden resultar eficaces en gran diversidad de situaciones.

Uno de los principales modelos teóricos de solución de problemas es de D`Zurilla y Nezu (1990), el cual se refiere a los siguientes componentes:

- Orientación general del problema.
- Definición y formulación del problema.
- Elaboración de alternativas.
- Toma de decisiones.
- Poner en práctica la solución y verificación.

Con relación al modelo de Resolución de Problemas Sociales de D`Zurilla y Nezu (1998), se encuentran referencias que implican a procesos de tipo cognitivo, afectivo y conductual, por medio de los cuales el individuo consigue determinar, descubrir, inventar o adaptar respuestas para las situaciones particularmente difíciles que en determinadas ocasiones son encontradas en la vida cotidiana.

Los procesos y estrategias relacionadas con la habilidad en la solución de problemas sociales, según Moraleda y col. (1999) son:

- Habilidad en la observación y retención de la información relevante acerca de los problemas sociales (Obs);
- Habilidad en la búsqueda de soluciones de alternativas para resolver los problemas sociales (Alt);
- Habilidad para anticipar y comprender las probables consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales (Cons);
- Habilidad en elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen (desea alcanzar) en el comportamiento social (Med).

El uso de estas habilidades sociales está relacionado con la buena adaptación social, siendo que la inhabilidad está con la inadaptación.

5.2.3.1. Habilidad en la observación y retención de la información relevante acerca de los problemas sociales (Obs).

Poseer la habilidad en la observación y facilidad para observar y analizar las situaciones sociales y saber utilizar las informaciones más relevantes retenidas sobre el problema en el momento adecuado.

Es la capacidad para identificar los problemas interpersonales, delimitando y especificando con exactitud su naturaleza, y la razón de cómo y porqué han ocurrido. Para eso es necesario tener la facilidad de separar o sacar aspectos relevantes en una situación o problema.

Para obtener una buena solución de un problema es necesario comenzar por el diagnóstico. Este diagnóstico ha de centrarse en “descubrir la verdadera explicación del problema, en saber apuntar cuáles son las reales causas de un problema o de una circunstancia” (Segura, 2005, p. 26).

Por tanto, esta habilidad de retención y observación de los problemas sociales es importante para hacer el diagnóstico y para saber determinar y aclarar con precisión cuál es el problema y así atribuirlo a sus causas reales. Para la definición del problema es fundamental, pues, la información, por lo que es prioritario saber buscar la información que se necesita, en cualquier parte en que se encuentre; a ello debe añadirse otro factor importante y, que no es otro que el saber interpretar la información.

Moraleda y otros (1999, p. 41), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 18).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none">• Buen observador cuando presencia un problema o conflicto social.• Es objetivo al describir lo que ha	<ul style="list-style-type: none">• Mal observador cuando presencia un problema o conflicto social.• Distorsiona lo que ve según sus

<p>presenciado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza lo observado; distingue lo más importante de lo accesorio. • Recuerda con fidelidad lo que ha observado aunque pase un cierto tiempo. 	<p>intereses o sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultad para analizar los hechos y distinguir lo más importante de lo accesorio. • Le cuesta recordar lo que ha observado cuando pasa un cierto tiempo.
--	--

Cuadro 18. Escala de habilidad en la observación y retención de la información relevante acerca de los problemas sociales. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.2.3.2. Habilidad en la búsqueda de soluciones de alternativas para resolver los problemas sociales (Alt).

En esta habilidad, se analiza la facilidad para generar y producir muchas alternativas de solución a los problemas interpersonales, porque siempre hay varias soluciones diferentes a un mismo problema de relación social. Es la capacidad para comprender que existe más de una manera de confrontar los problemas, considerando la creatividad en la búsqueda de las alternativas. Cuando se define un problema de forma correcta es posible establecer las acciones posteriores.

Cuando se ha diagnosticado o definido con precisión el problema, se avanza al paso siguiente, que es la búsqueda de posibles soluciones. Si el problema no fuere bien definido, se vuelve difícil plantearse las acciones siguientes y encontrar las diferentes alternativas de solución.

El pensamiento alternativo es la capacidad de establecer varias soluciones para un problema, el que se puede llamar de pensamiento creativo. Entre las posibles soluciones, puede ser que no estén las que se desean, por lo que entre ellas se deberá elegir la que se estime menos perjudiciales. Conviene que el individuo busque el mayor número de alternativas posible para hacer mejor su selección (Segura, 2005). No existe una solución ideal y, por tanto, fiarse solamente de una única posibilidad puede ser inconveniente. Se debe creer que existen otras probabilidades y que es necesario considerar varias alternativas. Cada sujeto en proporción de sus necesidades y objetivos, tendrá que realizar sus propias soluciones, pues lo que es conveniente para unos no lo

será para otros. Lo importante es considerar todas las alternativas para seleccionar aquella o aquellas que pensemos que nos aportarán el mejor beneficio.

Cuando se va a determinar el mérito de las soluciones, en el caso del niño y del adolescente, es importante acceder a su realidad objetiva, a sus impulsos y a sus preferencias personales. El sujeto debe usar la imaginación e integrar los comportamientos habilidosos que posee en su repertorio de manera creativa para de este modo poder adecuar su comportamiento a las demandas del entorno.

Moraleda y otros (1999, p. 41), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 19).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • Es flexible y cuenta con múltiples recursos para enfrentarse a los problemas. • Prefiere buscar las soluciones a que se las den. • Es creativo, original y autocrítico. • Se muestra exigente con sus iniciativas. Le agradan los cambios y lo novedoso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es inflexible y de pocos recursos ante los problemas. • Prefiere que le den las soluciones, a buscarlas. • Es poco creativo; de escasa iniciativa: excesivamente conservador. • Se muestra rutinario, conformista. No le gustan los cambios.

Cuadro 19. Escala de habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.2.3.3. Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales (Cons).

En esta habilidad, se considera la facilidad que la persona tiene para prever las posibles consecuencias que ocasionan determinados comportamientos. La persona hace una evaluación de un determinado comportamiento y decide si es o no conveniente, si no, debe elegir otro mejor. Por tanto, es la capacidad para anticipar, prever y evaluar las consecuencias que una determinada solución causa, teniéndola en cuenta al tomar decisiones. Cuando la persona consigue

comprender y anticipar las probables consecuencias, eso le ayuda a decidir sobre lo más adecuado a hacer, a calcular los riesgos y a prevenir y conducir su comportamiento. Muchas de las circunstancias que suceden en la vida del adolescente son el resultado de las decisiones y opciones que escoge.

El pensamiento consecuencial es definido como aquel que nos lleva a prever las consecuencias futuras con mayor exactitud, después de que la persona diga o haga alguna cosa, así como la reacción de la persona consigo misma o con los otros. Para Segura (2005, p. 29), anticipar las consecuencias ha sido siempre difícil, pero mucho más en la actualidad, en que las personas están acostumbradas “a pensar con los ojos más que con la cabeza”.

La búsqueda de alternativas, es una parte del pensamiento consecuencial y es importante, porque el sujeto utiliza su capacidad de reflexionar y analizar las consecuencias de cada opción. Entre las principales dificultades que el adolescente encuentra en el desarrollo de la estrategia de solución de problemas son: la no percepción del riesgo, la impulsividad, la preocupación, la insuficiencia de recursos ante el problema, el hábito, poca habilidad para establecer la relación causa-efecto, el conformismo, etc. Entre las alternativas encontradas, se pueden elegir aquellas que son más apropiadas, debido a las consecuencias de cada opción. Por tanto, es esencial enseñar y entrenar este estilo de habilidad o pensamiento a los niños y adolescentes. La capacidad para anticipar las consecuencias de las acciones está en pleno desarrollo en la adolescencia. En esta fase de la vida el comportamiento es imprevisible, necesita de discernimiento que viene con la edad y por lo común (usual, frecuente), el adolescente no evalúa las consecuencias desagradables de su conducta (Pearson, 2000).

Moraleda y otros (1999, p. 42), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 20).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
– Es previsor; piensa en las	– No es previsor y no mide las

consecuencias de sus actos.	consecuencias de sus actos.
- Analiza y evalúa las consecuencias después de actuar.	- No analiza ni evalúa las consecuencias después de actuar.
- Se siente responsable por las consecuencias de sus acciones.	- No se siente responsable de las consecuencias de sus acciones.

Cuadro 20. Escala de habilidad para anticipar y comprender las posibles consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.2.3.4. Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen “desea alcanzar” en el comportamiento social (Med).

La persona tiene facilidad para evaluar alternativas y elegir la más adecuada. Es la capacidad para planificar la sucesión de los pasos y así alcanzar la solución elegida y anticipar las posibles barreras. Se debe tener en cuenta que existen momentos más oportunos que otros para lograr la meta.

Para Segura (2005), el pensamiento indispensable para una relación adecuada y asertiva, es el pensamiento denominado medios-fin. Esta habilidad es la capacidad de formular objetivos claros e ir en búsqueda de los medios para alcanzarlos. Primeramente, es necesario ordenar esos objetivos, el que no es fácil. En seguida, ordenar los objetivos en orden de prioridad, requiriendo una mente clara y una jerarquía de valores adecuada. Finalmente, saber programar la búsqueda de los medios que se necesita para alcanzar los objetivos en el período propuesto. La importancia de tener los objetivos claros, es para no perder mucho tiempo. Cuando no se determina lo que es primordial para ejecutar, corre el riesgo de ser entretenido por lo urgente; se va haciendo lo urgente y se deja lo importante para después, pero este momento nunca llega. Esta es una época en que se encuentran muchos recursos, en todas las áreas de las actividades, pero no siempre con objetivos claros.

Analizando el pensamiento medio y fin, se hace una comparación entre la situación actual y la meta, identificando las diferencias para establecer las submetas. Las intervenciones necesarias son ejecutadas para alcanzar cada submeta y el procedimiento se repite hasta obtener la meta proyectada (Schuker,

1997). Es fundamental que el adolescente elabore sus objetivos y programe el modo y el momento más adecuado para alcanzar sus metas. Para Goldstein (1980), la forma para solucionar los problemas es utilizar las habilidades cognitivas: medios-fin. Si embargo, para que eso ocurra, es necesario:

- La capacidad de planificar una secuencia lógica de acciones que den como resultado la consecuencia de una meta deseada.
- Anticipar los posibles obstáculos y en consecuencia impedirlos o evitarlos.
- Poseer la capacidad de comprender lo que se aprende a cada paso.
- En caso necesario, disponer de estrategias alternativas para enfrentarse a los obstáculos que se encuentren ante la meta.
- Aprender de la experiencia previa al actuar.
- Saber temporalizar las acciones que nos llevarán al fin (op. Cit., p.231).

La lógica no es la única forma para abordar un problema, hay otras maneras para hacerlo. Por lo tanto es necesario que los niños y adolescentes se desenvuelvan y aprendan a utilizar el pensamiento o habilidades cognitivas y elegir los medios apropiados para resolver problemas interpersonales, ya que cada área demanda un modo diferente de pensamiento lógico y emocional (Mayer, 1976). Para el adolescente es fundamental tener objetivos y programar el modo y el momento conveniente para conquistar sus metas, ya sean a corto o medio plazo. Necesita descubrir cuál es su aspiración, adónde desea llegar y qué precisa para alcanzar los proyectos que se propone. Es importante tener en cuenta que no siempre se obtienen las metas de inmediato y que esta meta final puede cambiarse con relación a la meta anterior, y es primordial no abandonarla para tener el éxito.

Moraleda y otros (1999, p. 42), desarrollan de forma sintética el significado que se debe otorgar a las puntuaciones altas y bajas en esta variable (Cuadro 21).

Puntuaciones Bajas	Puntuaciones Altas
<ul style="list-style-type: none"> • Planifica bien los pasos a seguir para conseguir sus objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • No planifica los pasos para conseguir sus objetivos.

<ul style="list-style-type: none"> • Anticipa los posibles obstáculos. • Tiene en cuenta al actuar la experiencia de sus éxitos o fracasos • Capta los momentos más oportunos. • Calcula los tiempos de ejecución antes de actuar. 	<ul style="list-style-type: none"> • No anticipa los obstáculos. • No utiliza la experiencia de sus éxitos o errores al planificar. • No capta los momentos oportunos. • Es precipitado; no calcula el tiempo que va a necesitar.
--	---

Cuadro 21. Escala de habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social. **Fuente:** Moraleda y otros (1999).

5.3. Escalas base de la investigación.

Para descubrir las actitudes de alguien, probablemente lo más sencillo sea preguntar a la persona y obtener su respuesta. Las actitudes están relacionadas con la auto-imagen y aceptación social, de esa forma, las personas para preservar su auto-imagen positiva, pueden dar respuestas afectadas por la conveniencia social, no mostrando sus verdaderas actitudes y dando respuestas socialmente aceptadas. Por tanto, se han desarrollado diferentes métodos de medición de las actitudes, pero todos ellos tienen sus limitaciones.

Los diferentes componentes de las actitudes como el cognitivo, el afectivo y del comportamiento no son idénticos. La respuesta del sujeto, muchas veces, no corresponde a su verdadera actitud, como también, el lenguaje utilizado y los resultados del contexto así como, la secuencia de la presentación de las cuestiones pueden influir en las respuestas, cambiando los resultados (Fonseca, 2011).

Thurstone (1929), Likert (1932) y otros desarrollan diferentes metodologías utilizando escalas para medir las actitudes. Las actitudes se miden por medio de respuestas verbales de las personas, eso es, a través de las opiniones y evaluaciones que las personas efectúan sobre una situación específica. Por tanto se ofrece una secuencia de proposiciones normalizadas y se pide el grado de acuerdo para cada una de las cuestiones. El total de respuestas obtenidas muestra el sentido y la intensidad de la actitud. La medición se hace de forma indirecta, pues no es posible observarla. De esta forma, se construyen algunas escalas con la finalidad de medirla, a través de la

expresión favorable o desfavorable. Pero, no siempre se pueden medir todos los componentes de las actitudes.

Algunas de las escalas que se plantean dichos objetivos y que estimamos de interés destacar son: La Escala de Thurstone, La Escala de Likert, El Diferencial Semántico de Osgood, La Escala de Distancia Social y La Sociometría.

5.3.1. Escala de Thurstone (1929)

Thurstone es considerado uno de los creadores de la teoría de la medición de la actitud moderna; para él, la actitud es definida como “la cantidad de afección o sentimiento a favor o contra cierto estímulo” (cit. en Brandalise, 2005, p. 1). En 1929 se elaboró la escala de Thurstone, siendo ésta considerada como una de las primeras escalas que se hicieron en este campo. Consiste en oraciones donde se describe la actitud, y para hacer la evaluación en un grupo de sujetos se utilizó una escala de once puntos partiendo del más favorable hasta el menos favorable.

Los pasos para la construcción de la escala fueron los siguientes:

- 1) Recoger mayor cantidad de afirmaciones (favorables o desfavorables) sobre el tema escogido;
- 2) Constituir once clases para calificar cada afirmación, iniciando por la más favorable, y finalizando por la más desfavorable y la sexta es neutra;
- 3) Clasificar los enunciados (de acuerdo con un número significativo de jueces);
- 4) Conceder a cada enunciado un valor en la escala igual a la mediana de las clases que los jueces han designado;
- 5) Seleccionar los enunciados menos ambiguos;
- 6) Escoger el número de enunciadas, generalmente unos 20, para constituir la escala definitiva;
- 7) Ordenar los enunciados conforme al valor obtenido en el paso 4 (Bisquerra, 2000b).

Para aplicar la escala, cada sujeto tiene que marcar las afirmaciones con las que está de acuerdo. La puntuación máxima corresponde al número de afirmaciones de la escala. Si hubiera 20 enunciados, la puntuación máxima sería de 20.

La actitud del sujeto se mide haciendo la media aritmética de los ítems en que hubo acuerdo.

Una crítica de esta escala, se relaciona con el hecho de que se consiguen los mismos resultados con diferentes tipos de respuestas, lo que nos puede llevar a dudar si el valor obtenido en la medición corresponde realmente a la misma actitud. La elaboración de esta escala es muy laboriosa, por lo que dicho modelo ha sido cada vez menos utilizado. Como afirma Brandalise (2005, p. 2): “Su lentitud en el proceso de construcción ha condicionado su uso”.

5.3.2. La escala de Likert (1932)

Consiste en un conjunto de frases, donde el individuo construye niveles de aceptación de los productos y servicios, en conformidad con sus prácticas e influencias sociales. Para cada oración se pide al sujeto que está siendo evaluado que manifieste el grado de concordancia a partir del desacuerdo total (nivel 1), hasta llegar al acuerdo totalmente (nivel 5, 7 o 11), con relación a la actitud que está siendo medida. Las respuestas vienen expresadas en valores numéricos y reflejan la fuerza y la dirección de la reacción del entrevistado al contenido de la declaración (Brandalise, 2005). Ejemplo: La persona indica una de las cinco opciones tales como: (1) “estoy muy de acuerdo”; (2) “estoy de acuerdo”; (3) “estoy indeciso”; (4) “estoy en desacuerdo”; (5) “estoy muy en desacuerdo”. La actitud del sujeto se mide sumando o calculando la media del nivel seleccionado para cada ítem. Likert propuso en el inicio, que el resultado final fuese a través de una media ponderada de las respuestas dadas, donde se atribuye en cada ítem, un peso a cada nivel de concordancia expresado por el sujeto (Cunha, 2007).

Las afirmaciones deben ser claras para proporcionar respuestas coherentes, precisas y no ambiguas. La puntuación total de la actitud de cada

entrevistado se obtiene a través de la suma de las puntuaciones otorgadas a cada afirmación (Brandalise, 2005).

En estudios posteriores a la elaboración de la escala de Likert, se verifica que hay una correlación entre la opinión (actitud) y la adquisición del objeto (Giglio, 1996, cit. en Brandalise, 2005, p. 4). Después de esas demostraciones, en muchos de los cuestionarios empleados se incluyen cuestiones que miden las actitudes, en las diferentes escalas.

La ventaja de la Escalas Likert en relación a las demás, reside fundamentalmente en que son más fáciles de construir y aplicar, pues la respuesta de la persona se encuentra en el lenguaje correspondiente a dicha actitud. No se utilizan afirmaciones que son explícitas a la actitud estudiada, lo que permite la inclusión de un ítem que se desea verificar si es coherente con el resultado final; no obstante, existen varias opciones de respuestas para elegir y tener información con más precisión del parecer del investigador en relación a cada afirmación. Tiene como desventaja, ser una escala esencialmente ordinal, no se puede decir si lo que contesta es más favorable que el otro, ni es posible medir el cambio que ha ocurrido en la actitud después de que los investigados son expuestos a determinados eventos (Brandalise, 2005).

Para construir una escala de Likert, de acuerdo con Lima (2000, cit. en Cunha, 2007, p. 25- 26), es necesario:

- 1) Elaborar una lista de frases que expresen opiniones radicales (visiblemente positivas o negativas) en relación a la actitud que se va estudiar teniendo la precaución de englobar todos los diferentes aspectos que se relacionan con el tema.
- 2) Para validar la escala se utiliza una muestra representativa de la población en la que se pretende aplicar el cuestionario de escala de actitud. Se solicita a los sujetos que manifiesten su grado de concordancia con cada una de las frases en una escala de 3, 5, 7 o 11 puntos.

Con los resultados de ese estudio se procede a la eliminación de los ítems. Primeramente se eliminan los ítems que no presentan distribución aproximada a

la normal, lo que lleva también a la eliminación de los ítems que no discriminan la opinión. Posteriormente eliminan los ítems que no están relacionados con la actitud, o sea, se excluyen los ítems que no garantizan la buena consistencia interna de la escala.

Para la selección de los ítems es necesario realizar el cálculo de un coeficiente de correlación ítem – test. “Se obtendrán tantos los coeficientes de correlación cuantos los ítems y siempre que su valor sea próximo de cero será eliminado” (Cunha, 2007, 26).

Se analiza el conjunto final de ítems y así se puede percibir si los diferentes aspectos de la actitud que se desea evaluar aún están presentes. Con todo esto, la escala está totalmente finalizada para ser utilizada porque está asegurada la objetividad, la fiabilidad, la validez y la consistencia de la misma (Cunha, 2007).

5.3.3. El diferencial semántico de Osgood (1957)

La escala de Diferenciador Semántico fue introducida por Osgood, en una serie de estudios desarrollados en el cuadro de teorías del aprendizaje. Lleva el nombre de uno de sus autores. Esta investigación consiste en medir el significado que las personas atribuyen a las palabras. Por tanto, este es un procedimiento utilizado para medir la significación que ciertos objetos, hechos, situaciones o personas tienen para los encuestados. Esta técnica consiste en presentar una serie de escalas semánticas basadas en adjetivos bipolares, o sea, que tengan significación opuesta. Para Cunha (2007), es posible, al estudiar varios pares de adjetivos opuestos, identificar a través del análisis factorial, tres factores: evaluación, actividad y potencia.

La dimensión evaluación está relacionada con el concepto positivo o negativo que la persona tiene sobre el tema, como ejemplos los pares de adjetivos antagónicos, sucio – limpio y bueno – malo.

La dimensión actividad es la preocupación que el tema pueda ser activo o pasivo, siendo utilizado los adjetivos como ágil - sosegado y dinámico - inactivo.

En la esfera de la potencia existe la preocupación de cuán poderoso es el tema para la persona, teniendo como ejemplo, los pares antagónicos (brutal - compasivo, y fuerte - débil) rígido – suave, y enorme – mínimo (Lima, 2000, cit. en Cunha, 2007, p. 30).

Para construir el diferencial semántico de Osgood sobre alguna cosa, situación, acontecimiento o persona, se proponen pares de adjetivos opuestos y se solicita al sujeto que escoja un de los puntos en la escala de siete grados. De esta forma, el individuo marca la posición entre los dos extremos de la escala según su opinión. Para el análisis de datos es necesario que las puntuaciones satisfagan los requisitos de una escala de intervalos. Es posible aplicar cálculos estadísticos, como el análisis de la varianza, pero el más adecuado es el análisis factorial (Bisquerra, 2000b).

Un ejemplo del diferencial semántico de Osgood basado en adjetivos bipolares puede observarse en el cuadro siguiente (Cuadro 22):

	+3	+2	+1	Padre Neutral	-1	-2	-3	
Bueno								Malo
Hermoso								Feo
Fuerte								Débil
Activo								Pasivo

Cuadro 22. Aplicación del diferencial semántico de Osgood. **Fuente:** Bisquerra (2000b).

Para construir el diferencial semántico primeramente se hace la elección del asunto que se desea analizar. Por tanto, la selección viene de acuerdo con los objetivos de la investigación. El paso siguiente consiste en encontrar los pares de adjetivos que tengan significados opuestos para utilizarlos de acuerdo con el tema planteado. El último paso es la elección de la escala va ser utilizada, que puede ser de 5 ó 7 grados, para que los pares de adjetivos se localicen en lados opuestos y se contestarse sin equivocaciones.

5.3.4. La escala de Distancia social de Bogardus (1925)

Esta escala de Distancia social fue elaborada por Emory Bogardus, en 1925, y consistía en medir cómo las personas de diferentes razas culturales y religiones se relacionan entre sí. Dicha escala es la que mejor mide la tendencia consciente para actuar. Las variaciones de esta escala se conocen como Distancia Social de Bogardus, en la que se utilizan respuestas que van la fuerte aprobación hasta la fuerte reprobación. Es la más difundida y consiste en medir la intensidad de prejuicios nacionales y raciales.

El investigador hace las preguntas indirectas sobre la distancia del sujeto a un pequeño grupo étnico o cultural, religioso o de una determinada nacionalidad, etc. En esa escala, las cuestiones son en orden decreciente, para no influir en las respuestas de los sujetos (Murillo, 2006).

5.3.5. La prueba sociométrica de Moreno (1953)

Se puede aplicar en un grupo, para estudiar las interacciones personales. A través de la sociometría es posible explorar y medir las relaciones, adecuadamente los vínculos sociales establecidos entre los individuos de un grupo, en una organización.

La sociometría fue definida por Moreno (1954; cit. en Moraleda, 1978, p. 13) como “el estudio de la organización y evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos, prescindiendo de la estructura interna de cada individuo”. Para Moraleda (1978, p. 25), “el test sociométrico es un instrumento que permite determinar el grado en que los individuos son aceptados o rechazados en un grupo (su estatus sociométrico), descubrir las relaciones entre los individuos y revelar la estructura del grupo mismo”.

Hay dos vertientes en la sociometría. En la primera, la sociometría es entendida como una ciencia con dominio en diversas especialidades sociales. En la segunda, la sociometría es vista como un conjunto de métodos y técnicas (Moreno, 1954, cit. en Moraleda, 1978, p. 13).

En la sociometría se puede constatar los vínculos que hay entre los individuos en una determinada organización, facilitando así, las intervenciones necesarias para que la relación entre sus integrantes sea positiva (Alés, Méndez y Anzano, 1998). El procedimiento consiste en pedir a todos los miembros del grupo, que identifiquen a su compañero predilecto, para una actividad específica y luego, clasificar al resto del grupo por orden de preferencia.

CAPÍTULO VI. ANTECEDENTES DEL USO DEL CUESTIONARIO AECS

El cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales ha sido utilizado por varios autores y con objetivos diferentes (ver Cuadro 23):

1. El primero tiene por título: La validación del cuestionario español de actitudes y estrategias cognitivas sociales, para la población adolescente Bogotana. Su objetivo es la validación del cuestionario español de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) de Moraleda, González y Garcia (1998), con el fin de determinar los índices de validez y confiabilidad del instrumento. La investigación fue realizada en la ciudad de Bogotá, con 381 adolescentes de 12-17 años, por Pardo, Arango, Sandoval y Bautista, 2001- Universidad de la Sabana, Bogotá.

2. El segundo trabajo mencionado se titula: Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. Su finalidad es analizar qué componentes de la competencia social medidos a través del AECS, se relacionan con la presencia de comportamientos disruptivos. Se realizó con 348 alumnos del primer y segundo ciclo de la ESO en Cádiz, por los investigadores Sánchez, Alba y Lloret, 2004 - Universidad de Cádiz - España).

3. El tercer estudio que se presenta lleva por título: Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. Los objetivos son: 1) evaluar el uso de comportamientos violentos como estrategias fundamentales de resolución de situaciones conflictivas en un centro de secundaria; 2) conocer el clima del centro; 3) comprobar la existencia de una correlación negativa entre la percepción del desarrollo de comportamientos conflictivos en el centro y el clima del mismo; 4) analizar la relación entre las actitudes sociales del alumnado, el clima y la conflictividad en el centro. Este estudio fue realizado con 253 sujetos, de 14 – 24 años, por Bozal y Navas (2004), Departamento de Psicología Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Cádiz – España.

4. El cuarto estudio de referencia se titula: La Competencia Social en los adolescentes: Un programa de intervención para la mejora de las estrategias cognitivas sociales. Sus objetivos son los de implementar y evaluar la eficacia de un programa de intervención en cuanto a la producción de mejoras en las estrategias del pensamiento social de alumnos de 1º de la ESO, comprobar si existen diferencias significativas respecto al sexo en el pensamiento social y si el perfil actitudinal prosocial previo influye en el cambio de las estrategias del pensamiento social de los adolescentes. La investigación ha sido realizado por Ruiz, C. S., en 2010, en la Facultad de Psicología – Dpto. de Psicología Evolutiva y de Educación – UCM - MADRID).

La elección de los estudios se basó en las siguientes consideraciones: el tiempo (los estudios son relativamente recientes, a partir del año 2001 hasta el presente momento); las aplicaciones fueran realizadas principalmente con adolescentes en el ámbito escolar.

Para favorecer la posibilidad de comparación entre los estudios citados y la presente investigación se desarrolló la tabla siguiente (tabla número 1), en la que se presentan los siguientes datos: el título de la investigación, la ubicación (autor, fecha y establecimiento), el programa de intervención, los objetivos, la muestra, el instrumento-procedimiento y los resultados.

Cuadro 23: ANTECEDENTES DEL USO DEL CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS (AECS)

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR - AÑO UBICACIÓN	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTO-PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS
Validación del cuestionario Español Actitudes y Estrategias Cognitivas sociales para la población adolescente Bogotá	Pardo, M. L. J.; Arango, M. A. A.; Sandoval, X. B. y Bautista, S. E. Año: 2001 Universidad de la Sabana, Bogotá	Programa de desarrollo social y afectivo (competencias sociales positivas).	Realizar la validación del Cuestionario español Actitudes y Estrategias Cognitivas sociales de Moraleda, González y Garcia (1998), con el fin de determinar los índices de validez y confiabilidad para a población Bogotá	381 adolescentes edad: entre 12 y 17 años. Primer grupo: 81 adolescentes de un centro de reeducación escolar - adolescente infractor Segundo grupo: 150 alumnos de colegios públicos Tercer grupo: 150 alumnos de colegios privados	Cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) de Moraleda y otros (1998). Etapa I – Estructuración de Proyecto Se realizó a revisión del modelo teórico que sirvió de base para la elaboración del cuestionario AECS. Revisión de otros modelo teórico de competencia Social. Elaboración de los objetivos generales y específicos. Revisión de las variables consideradas en el modelo teórico de competencia social de cuestionario AECS (Moraleda y cols, 1998). Planteamiento de las hipótesis de acuerdo con el cuestionario AECS y el diseño para la realización del estudio.	Los adolescentes infractores presentan mayor agresividad, dominancia, apatía y retraimiento. Los Colegios públicos presentan mayor sensibilidad social. Los Colegios privados presentan mayor sensibilidad social (ayudan, colaboran y comparten más con los otros). No hubo predominancia en la escala de actitud social Con, Lid, Ans y Sf, en la interacción, en uno u otro grupo (infractores y no infractores). La escala de actitud social (Con y Sf) presentó discriminación expresiva entre los grupos de infractores y no infractores (colegios públicos y privados), en este último con medias significativamente superiores). Las escalas de actitud social: Sen, Ac, Lid, Ans, Agr, Dom y Ap, no muestran diferencias significativamente discriminativas, en el grupo de no infractores. Los factores antisociales y asocial son significativamente discriminativos entre los grupos de infractores y no infractores (con medias superiores en infractores). El factor prosocial es predictor de una buena adaptación social, entre los grupos de no infractores (colegios públicos y

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR - AÑO UBICACIÓN	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTO-PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS
					<p>Etapa II – Recolección de la Información.</p> <p>Fue definida la población a la cual sería aplicado el cuestionario.</p> <p>Aplicó el cuestionario AECS a la muestra establecida.</p> <p>Etapa III – Análisis de la información recolectada. La misma fue organizada para proceder el análisis de validez y confiabilidad.</p> <p>Interpretó los resultados del cuestionario aplicado con los resultados obtenidos en la prueba original.</p>	<p>privados).</p> <p>Las escalas de pensamiento social que presentaron diferencias expresivas entre los grupos de infractores y no infractores son Imp, Ind, Cv, Per, Hos, Obs, Alt, Cons y Med (con medias inferiores en el grupo de no infractores)</p> <p>La escala de pensamiento social Dem, no presentó diferencias expresiva, entre los grupos de infractores y no infractores.</p> <p>Las escalas de pensamiento social significativamente discriminativas entre los grupos de no infractores, son Obs (con medias inferiores en colegios públicos) y Per (con medias inferiores en colegios privados).</p> <p>Las escalas de pensamiento social Imp, Ind, Cv, Per, Hos, Obs, alt, Cons y Med no muestran diferencias expresiva en el grupo de infractor.</p> <p>Entre adolescentes de 12 a 14 años hubo una media superior en Sf. En los de 15 a 17 años hubo medias superiores en Don, Ap, Ans, Imp, y Alt. La comparación por edad muestran que las escalas Ap, Cv, Obs, Cons, Med (medias superiores en infractores) y Sen (medias superiores en no infractores), son discriminativas.</p> <p>La comparación entre mujeres y varones (grupo de no infractores), muestra que las mujeres presentaron medias superiores en las escalas: Ap, Ans, Hos, y los varones</p>

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR - AÑO UBICACIÓN	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTO-PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS
						<p>presentaran medias superiores Ac y Dem.</p> <p>La comparación entre mujeres infractoras y no infractoras muestran que las escalas significativamente discriminativas son Ap, Cv, Imp, Dem, Obs, Cons y Med; con medias superiores en mujeres infractoras. La comparación entre varones infractores y no infractores muestran que las escalas significativamente discriminativas son Lid, Don, Ap, Ans, Hos, Obs, Cons, (con medias superiores en varones infractores), Sen y Ac (con medias superiores en varones no infractores). El cuestionario AECS demostró índices aceptables de validez y confiabilidad en cada uno de los grupos trabajados.</p>
Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria	<p>Sánchez, J. M. M.; Alba, M. R. C. y Lloret, P. B.</p> <p>Año: 2004.</p> <p>Universidad de Cádiz (España)</p> <p>Anales de psicología, 2004, vol. 20, nº 1 (junio)</p>	Programa de orientación a la modificación de los elementos que están más directamente relacionados con la conflictividad escolar.	Objetivo planteado: Analizar qué componentes de la competencia social medidos a través del AECS, se relacionan con la presencia de comportamientos disruptivos	348 alumnos del primer y segundo ciclo de la ESO, de un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Cádiz	<p>Fue utilizado el instrumento de evaluación AECS (Moraleta <i>et al.</i>, 1998)</p> <p>Los profesores contabilizaron el número de conductas disruptivas identificadas y codificaron los datos obtenidos con los cuestionarios AECS completados por los alumnos durante el primer trimestre del curso.</p> <p>Los comportamientos disruptivos escogidos fueron: interrumpir el normal desarrollo de la clase (hablar</p>	<p>En general los perfiles son bastante similares tanto en relación con las escalas de actitudes como con las de pensamiento social. Entre los alumnos chicos de primer ciclo, se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre los disruptivos y los no disruptivos en cuatro de las escalas del AECS. Los sujetos disruptivos obtuvieron puntuaciones más altas en las actitudes sociales liderazgo, y agresividad y terquedad que los sujetos no disruptivos.</p> <p>Los sujetos disruptivos, también obtuvieron puntuaciones más altas que los sujetos que no habían recibido ningún parte en la escala de pensamiento social denominada impulsividad frente a</p>

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR - AÑO UBICACIÓN	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTO-PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS
			en el alumno.		<p>en voz alta, hacer ruido, molestar al compañero, y levantarse sin permiso), desobediencias, incorrecciones, burlas y/o amenazas al profesor, agresiones verbales o físicas a los compañeros, y daños al material.</p> <p>Estableció dos grupos en función de si la conducta del alumno: grupo disruptivo <i>versus</i> grupo no-disruptivo; fue hecha comparaciones entre los dos grupos para cada una de las escalas de actitud social y de pensamiento social del AECS.</p> <p>Realizó el análisis para cada uno de los dos ciclos educativos de la ESO y también en función del género del alumno.</p>	<p>reflexividad.</p> <p>Las chicas disruptivas y no disruptivas en el primer ciclo de ESO, presentan un perfil en las actitudes sociales y pensamiento social similar a la puntuación obtenida por la media de la población de referencia y que coincide en términos generales con los chicos de primer ciclo.</p> <p>Hubo similitud del perfil entre las chicas disruptivas y no disruptivas con respecto al perfil de la población de referencia, con excepción en una de las escalas del AECS. Las chicas disruptivas obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala de actitud social denominada, sensibilidad social que las chicas no disruptivas.</p>
Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social	Bozal, R. G. y Navas, M. J. M. Dpto. de Psicología Facultad de Ciencias de	El programa de intervención fue orientado a la modificación de los elementos que están más	- Evaluar el uso de comportamientos violentos como estrategias fundamental	Participaron 253 sujetos, Todos alumnos del instituto Mar de Cádiz del Puerto de Santa María	<p>Para obtener las medidas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción de conflictividad se aplicó una escala adaptada (Hormigo, T et al, 2003). - El clima social, se aplicó la subescala Clima Social en el CES, de la Escala de Clima 	Confirmó la existencia de conductas conflictivas fundamentalmente entre el alumnado, seguida de conductas de desobediencia, agresión al material y en menor medida agresiones hacia el profesorado, éstas no se dan en un porcentaje muy elevado.

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR - AÑO UBICACIÓN	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTO-PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS
del aula	la Educación. Universidad de la Rioja – España- Anales de psicología, 2004, vol. 2, nº 1	directamente relacionados con la conflictividad escolar llevando en cuenta los perfiles diferenciales de chicos y chicas.	es de resolución de situaciones conflictivas en un centro de secundaria. - Conocer el clima del centro. - Comprobar la existencia de una correlación negativa entre la percepción del desarrollo de comportamientos conflictivos en el centro y el clima del mismo. - Analizar la relación entre las actitudes sociales del alumnado, el clima y la conflictividad en el centro.	(Cádiz). -Varones 144 -Mujeres 109 Edad media de 14, 24 años. 48 cursaban primero de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), 83 segundo de ESO, 37 tercero de ESO, 64 cuarto de ESO 21 pertenecían al PGS (Programa de Garantía Social).	Social de R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett, 1995. Las actitudes sociales, se aplicó el cuestionario AECS de M. Moraleda y otros, 1998. Se utilizó un diseño correlacional. 1- Se evaluó la percepción de conductas de desobediencia, de agresión al profesorado por parte del alumnado, de agresión entre el alumnado y de agresión al material. 2 – Se evaluó el clima del aula con cuatro niveles: a) Relaciones. Se evaluó el grado de integración de los estudiantes en la clase; el grado de interés por las actividades de la clase y la participación en los debates; la afiliación (nivel de amistad entre el alumnado) y la ayuda. b) Autorrealización (la conclusión de tareas); la competitividad (esfuerzo por lograr una buena calificación y estima) y los temas de las	Las medidas obtenidas de clima social indican que la conflictividad percibida se acerca la normalidad en todas sus dimensiones. Se confirmó la existencia de correlaciones negativas entre la percepción de ocurrencia de agresiones al profesorado, al alumnado, al material y desobediencia de la integración de los estudiantes en la clase, que se apoyan y agrupan entre sí (Relaciones); de la importancia de la realización en clase de tareas y de temas de las asignaturas (Autorrealización), y de las actividades relacionadas a la ejecución de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la mismas (Estabilidad). De esta forma, a medida que aumentan la percepción de la adecuación del clima, disminuye la de ocurrencia de conductas conflictivas. Las correlaciones realizadas, en relación la conflictividad, confirmó la existencia de correlaciones positivas entre la percepción de ocurrencia de agresiones a los profesores y a los alumnos y entre la desobediencia y actitudes antisociales o destructoras de las relaciones. Las correlaciones en relación a la percepción del clima en el centro y actitudes sociales, confirmó la existencia de relaciones negativas entre la

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR - AÑO UBICACIÓN	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTO-PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS
					<p>asignaturas.</p> <p>c) Estabilidad (orden, organización y buenas maneras); claridad de las normas y el conocimiento por parte del alumnado; y control del cumplimiento de las normas.</p> <p>d) Cambio o grado de innovación (la diversidad, novedad y variación en las actividades de la clase).</p> <p>3 – Evaluación de las actitudes sociales: Prosociales; Antisociales; y Asociales</p>	<p>percepción de las relaciones y la integración de los estudiantes en la clase (se apoyan y agrupan entre sí en las actitudes antisocial y asocial).</p>
<p>La Competencia Social en los adolescentes:</p> <p>Un programa de intervención para la mejora de las estrategias cognitivas sociales</p>	<p>Ruiz, C. S.</p> <p>Año: 2010</p> <p>Facultad de psicología</p> <p>Dpto. de psicología evolutiva y de la educación</p> <p>Universidad complutense</p>	<p>Programa para desarrollar los procesos y estrategias cognitivas que influyen en la competencia social en el comienzo de la adolescencia, que sea motivador e</p>	<p>Implementar y evaluar la eficacia del programa de intervención en la producción de mejoras en las estrategias del pensamiento social de alumnos de</p>	<p>Participaran 392 sujetos, Alumnos de 6 centros de enseñanza de Madrid</p> <p>Grupo experimental: 172 sujetos</p> <p>Grupo control = 220</p> <p>Edad entre</p>	<p>El instrumento para la evaluación fue el Cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales, AECS (Moraleda y otros, 1998, edición revisada).</p> <p>El procedimiento fue realizado en cuatro fases secuenciadas.</p> <p>1. Captación de los participantes: Grupo control y grupo experimental</p>	<p>En el Cambio (el Programa en su conjunto) hubo diferencias significativas estadísticamente sobre las variables. En 17 de las 19 ha producido un variaciones con un nivel de significación máximo ($p < 0,001$), y solo en 2 de ellas variaciones con intermedias variaciones significativas ($p < 0,01$): IMP - Impulsividad vs Reflexividad y PER - Percepción y expectativas relación social.</p> <p>Ocurrieron alteraciones significativas importantes, pero algo menores que para el Cambio, en la combinación con el Grupo</p>

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR - AÑO UBICACIÓN	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	MUESTRA	INSTRUMENTO-PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS
	de Madrid	innovador.	<p>1º ESO</p> <p>Comprobar si existen diferencias significativas respecto al sexo en el pensamiento social.</p> <p>Comprobar si el perfil actitudinal prosocial previo influye en el cambio de las estrategias del pensamiento social de los adolescentes</p>	12-13 años.	<p>2. Evaluación Pretest: fue aplicado el instrumento AECS</p> <p>3. Aplicación del programa de intervención (Atrévete con la aventura del saber convivir) al grupo experimental en 12 sesiones</p> <p>4. Evaluación Posttest: fue aplicado el mismo instrumento de evaluación utilizado en la fase Pretest</p>	<p>(Cambio * Grupo).</p> <p>En 17 de las 19 variables las variaciones de esta combinación tuvieron un nivel de significación máximo ($p < 0,001$). En una de ellas, IMP - Impulsividad vs Reflexividad, la significación es intermedia ($p < 0,01$), y en otra la variación es nula (no demostrable), LID - Liderazgo prosocial.</p> <p>El sexo - presenta variaciones significativas en 3 de escalas: ($p < 0,05$): AGR - Agresividad-terquedad, DEM - Percepción positiva autoridad paterna y ALT - Dificultad solución problemas sociales.</p> <p>La combinación de Cambio * Grupo * Sexo no ha afectado a 17 de las 19 variables, haciéndolo con pequeñas variaciones significativas ($p < 0,05$) para ALT - Dificultad solución problemas sociales, e intermedio ($p < 0,01$) para AP - Apatía-retraimiento.</p>

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO VII. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

7.1. Justificación.

La competencia social es una habilidad muy importante si se pretende lograr buena convivencia y que las relaciones intrapersonal, interpersonal e intergrupales sean positivas y agradables.

En la competencia social, la persona posee capacidad para mantener la buena relación con los otros, de manera que su desempeño social sea adecuado en las diferentes situaciones vividas.

En Brasil, este tema ha sido poco divulgado hasta finales del siglo XX, pero en la última década y en la actualidad se han incrementado notablemente los estudios en este campo.

Desde esta nueva perspectiva, se considera fundamental su aprendizaje, dado que la competencia social forma parte del quehacer cotidiano de una persona. El ser humano tiene la capacidad de aprender y lo que necesita tener la oportunidad y/o disposición para desarrollar los comportamientos adecuados.

Las personas tienen gran potencial para desarrollar las competencias sociales, pero para adquirirlas es importante instruirles para que sean capaces de tomar decisiones, comunicar y defender sus ideas, construir relaciones estables y asumir los riesgos y desafíos que ocurren ante sí mismas.

Hoy en día las personas generalmente, están “aceleradas”, moviéndose de un lado para otro, muy preocupadas con sus actividades, intranquilas, ansiosas... Todo su tiempo está ocupado; de esta forma, no siempre consiguen relacionarse adecuadamente ni consigo misma, ni con los demás.

Por la aceleración de la vida ordinaria, no se tiene ni tiempo ni oportunidad para entablar una conversación, y muchas veces, no se saluda, ni se sonríe cuando nos encontramos con personas que, incluso conocemos de toda la vida y con las que mantenemos relaciones cordiales. Surgen muchos obstáculos, por la precipitación de la vida actual que impiden, tener buena convivencia, hacer

nuevas amistades, resolver conflictos o, incluso, estar en disposición para comprender al otro.

Hay personas agresivas, que siempre están mal humorados y que no se conducen como conviene, otras que son indiferentes y no se conforman con nada,... Por todo ello, he considerado de interés seguir estudiando y profundizando en el tema del conocimiento social e individual, del que considero que hay mucho que aprender y que investigar.

Pensando en el interés de este tema, la necesidad que se tiene en Brasil de material en esta área y en la importancia de difundir estos conocimientos, entiendo que el tema de la competencia social es indispensable para que las personas lo conozcan y lo empleen en su día a día.

Con dichos planteamiento, se realizó un estudio para conocer la importancia y relevancia de las actitudes y estrategias cognitivas sociales; el objetivo fue la adaptación del cuestionario de Actitudes y Estrategia Cognitivas Sociales (AECS) de Moraleda y otros (1999), a la lengua portuguesa y a la población brasileña.

El estudio fue desarrollado con adolescentes que estudian en la escuela pública y cuyas edades se sitúan en un rango entre los 14 a 17 años.

La adaptación realizada, al utilizar términos más sencillos y una adecuación de las oraciones a las expresiones de Brasil, entendíamos que se facilitaría el acceso a la población a la que va dirigida y que, con posterioridad, podría ser aplicada no sólo a la escuela brasileña sino que podría extenderse para su utilización en cualquier otro ámbito.

7.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación están basados en dos aspectos fundamentales:

1. Estudio y profundización del marco teórico presentado por Moraleda y otros (1999);

2. Adaptación del cuestionario de Actitudes Estrategias Cognitivas Sociales (AECS), de Moraleda y otros (1999).

Inicialmente, la adaptación consistió en la elaboración de algunas cuestiones más sencillas, mientras otras se mantenían iguales al cuestionario original, es decir, sólo se realizaba la traducción del castellano al portugués. En todas las cuestiones se mantuvo la misma configuración y el mismo formato del instrumento original.

Con esta investigación se pretende, por tanto, profundizar en las competencias sociales desde la perspectiva considerada en el AECS y adecuar dicho cuestionario a la lengua Portuguesa, facilitando así su uso a otros países que comparten dicha lengua. A nivel general, lo que se pretende es sensibilizar y acercar este tema tanto a niños y adolescentes como adultos.

Desde el planteamiento de este estudio, la competencia social ha de ser entendida como el efecto de la manifestación de algunas actitudes fundamentales para el individuo y el resultado del procedimiento de determinados procesos y de diferentes estrategias cognitivas.

A nivel general, la posición del individuo está vinculada con la actitud social que puede ser incluida en alguna de los siguientes factores (prosocial, antisocial y asocial) y comprender variables relacionadas con:

- La Conformidad con lo que es socialmente correcto (Con)
- La Sensibilidad social (Sen)
- La Ayuda y colaboración (Ac)
- La Seguridad y firmeza en la interacción (Sf)
- El Liderazgo prosocial (Lid)
- La Agresividad-terquedad (Agr)
- La Dominancia (Dom)
- La Apatía-retraimiento (Ap)
- La Ansiedad-timidez (Ans).

Las estrategias cognitivas están relacionadas con el pensamiento social, que comprende los factores de percepción social, estilos cognitivos y estrategias cognitivas, que forman parte de las variables:

- Convergencia vs. Divergencia (Cv)
- Impulsividad vs. Reflexividad (Imp)
- Independencia vs. Dependencia de campo (Ind)
- Percepción positiva autoridad paterna (Dem)
- Percepción y expectativas relación social (Per)
- Percepción calidad de la aceptación (Hos)
- Dificultad información situaciones sociales (Obs)
- Dificultad solución problemas sociales (Alt)
- Dificultad anticipación consecuencias (Cons)
- Dificultad elección medios-fines (Med).

En síntesis, el estudio que a continuación se presenta se encuadra dentro de la teoría relacionada con la competencia social y con él se pretende:

Objetivos generales

1. Adaptar el instrumento de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS), de Moraleda y otros (1999) y aplicarlo en estudiantes brasileños, en Londrina, en los centros de enseñanza media, adecuando las cuestiones, para facilitar el entendimiento, y así tener un instrumento apropiado para ser utilizado cuando necesario, en las escuelas y grupos, que actúan con adolescentes.
2. Conocer la importancia y alcance de las actitudes y conductas sociales, en estudiantes brasileños, en centro de enseñanza media.

Objetivos específicos

1. La adaptación del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS):

- a) Analizar si con la adaptación hecha hubo una mejora en la comprensión de los ítems, facilitando la respuesta de los estudiantes brasileños.
 - b) Comparar el resultado de la investigación anterior con los resultados obtenidos con la adaptación de la nueva escala AECS.
2. La importancia y alcance de las actitudes y conductas en los estudiantes brasileños.
- a) Valorar el nivel de las Actitudes Sociales y del Pensamiento Social, entre adolescentes brasileños.
 - b) Observar si se respetan las normas de convivencia, siendo más sensibles y tolerantes con los demás.

7.3. Hipótesis

Las hipótesis de la investigación son las siguientes:

1. La adaptación del contenido del cuestionario AECS a la población de habla portuguesa, facilitará a los adolescentes la comprensión y evaluación del contenido propuesto.
2. Los alumnos de las escuelas del centro de la ciudad (mayor nivel sociocultural) tendrán resultados mejores en la sociabilidad que los de los barrios más alejados (menor nivel sociocultural).
3. Los alumnos del sexo femenino tendrán un mejor desempeño en las conductas sociales, que los del sexo masculino.

7.4. Cuestionarios revisados para la elaboración y adaptación de la escala

El cuestionario que ha proporcionado la base para la adaptación en esa investigación es el cuestionario **AECS – Actitudes y Estrategias Cognitivas**

Sociales, de M. Moraleda, A. González Galán, J. García-Gallo, E. González González y M. P. Oñate García, (1998).

La aplicación puede ser individual y colectiva, para adolescentes de 12 a 17 años, alumnos del 1º y 2º ciclos de la ESO. La duración media es de 45 minutos.

Para tener una visión general del cuestionario, a continuación se adjunta el cuadro número 24, el cual contiene los principales puntos observados en el AECS.

AECS – Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales

Autores: M. Moraleda, A. González Galán, J. García-Gallo, E. González González y M. P. Oñate García.

Año: 1998

Objetivo y finalidad	Escala	Fundamentación Teórica	Escalas de Actitud Social	Escalas de Pensamiento Social
<p>Ofrecer una visión de la competencia social de los adolescentes; de las variables que más facilitan o más dificultan su adaptación social al medio en que viven.</p> <p>Facilitar a los educadores una prueba que les proporcione mayor cantidad de información</p>	<p>Los pasos para elaborar las escalas:</p> <p>Se diseñaron 19 escalas Likert con 30 ítems cada una, con la finalidad de evaluar las variables del modelo teórico más relevantes en la competencia social de los adolescentes. A partir de su evaluación por los jueces se realizó una primera selección de ítems, quedando reducidos a 10 ítems, por</p>	<p>Las variables consideradas en este inventario se encajan en el modelo teórico de competencia social para los adolescentes.</p> <p>1.- El éxito o fracaso en las inter-relaciones de adolescentes depende de ciertas variables de actitudes y cognitivas coherentes y estables a través del tiempo y que constituyen su competencia o incompetencia social.</p> <p>2.- Las variables actitudinales presentan una estructura trifactorial: 1) factor Pro-social o facilitador de las relaciones; 2) factor anti-social o destructor de las relaciones; 3) factor asocial o inhibidor de las relaciones.</p> <p>Cada uno de los tres factores se subdividen en otros.</p> <p>Las variables actitudinales presentan una</p>	<p>PRO-SOCIALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad - Conformidad con lo que es correcto - Sensibilidad social - Ayuda y 	<p>Estilo Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexividad – Impulsividad - Dependencia de campo - Independencia de Campo - Divergencia – Convergencia <p>Percepción Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción y expectativas positivas - negativas sobre la

AECS – Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales

Autores: M. Moraleda, A. González Galán, J. García-Gallo, E. González González y M. P. Oñate García.

Año: 1998

Objetivo y finalidad	Escala	Fundamentación Teórica	Escalas de Actitud Social	Escalas de Pensamiento Social
<p>sobre las variables más relevantes, incluidas en el proceso de sociabilización de sus alumnos y que requieran de intervención.</p> <p>Evaluar diferentes actitudes sociales y estrategias de pensamiento social</p>	<p>escala.</p> <p>A continuación se aplicaran los cuestionarios elaborados a una muestra piloto para comprobar los índices de confiabilidad y homogeneidad (discriminación) de los ítems, y se eliminarán los que se estimen menos pertinentes y se cambiará la redacción de aquellos que tengan mayor dificultad de comprensión.</p>	<p>estructura bipolar:</p> <p>En el polo positivo se localizan las variables del factor Pro-social que constituyen la competencia social, por cuanto facilitan la interacción adaptativa de los adolescentes.</p> <p>En el polo negativo se encuentra las variables de los factores “antisocial y asocial”, las cuales conforman la incompetencia social por cuanto dificultan la interacción adaptativa de los adolescentes.</p> <p>Las variables cognitivas se agrupan en tres factores: 1) percepción social de los adolescentes; 2) estilos cognitivos; 3) estrategias cognitivas empleadas en la solución de problemas sociales.</p> <p>Estas variables presentan una estructura bipolar:</p>	<p>colaboración-</p> <p>- Seguridad y firmeza en la interacción</p> <p>• Liderazgo Pro-social</p> <p>ANTI-SOCIALES</p> <p>- Agresividad y terquedad</p> <p>- Dominancia</p>	<p>relación social</p> <p>- Percepción ejercicio democrático - autoritario de la disciplina de los padres</p> <p>- Percepción actitud acogedora y Benevolente - de rechazo y de hostilidad de los padres</p> <p>Estrategias en la</p>

AECS – Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales

Autores: M. Moraleda, A. González Galán, J. García-Gallo, E. González González y M. P. Oñate García.

Año: 1998

Objetivo y finalidad	Escala	Fundamentación Teórica	Escalas de Actitud Social	Escalas de Pensamiento Social
	<p>- Después de los cambios se aplicó nuevamente el instrumento a una muestra específica de la población para elaborar los baremas y obtener los índices definitivos.</p>	<p>En el polo positivo se encuentran los procesos y estrategias cognitivos facilitadores de la relación social y forman parte de la competencia social de los adolescentes.</p> <p>En los estilos cognitivos se sitúan las variables reflexividad, dependencia de campo y convergencia.</p> <p>En la percepción social están las variables percepción y expectativas positivas sobre las relaciones sociales y percepción del clima social del hogar como democrático y acogedor.</p>	<p>ASOCIALES</p> <p>- Apatía retrainimiento -</p> <p>- Ansiedad timidez -</p>	<p>solución de problemas sociales</p> <p>- Habilidad - Inhabilidad en la observación y retención de información</p> <p>- Habilidad - Inhabilidad en la busca de alternativas</p> <p>- Habilidad - Inhabilidad en el anticipación de consecuencias</p> <p>- Habilidad -</p>

AECS – Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales

Autores: M. Moraleda, A. González Galán, J. García-Gallo, E. González González y M. P. Oñate García.

Año: 1998

Objetivo y finalidad	Escala	Fundamentación Teórica	Escalas de Actitud Social	Escalas de Pensamiento Social
		<p>Las estrategias cognitivas utilizadas en la solución de problemas sociales están las variables: habilidad en la observación y retención de información; habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas; habilidad en anticipar las consecuencias, que posiblemente se seguirán a los comportamientos sociales y en escoger los medios adecuados a los fines que se persiguen.</p> <p>En el polo negativo se encuentran los procesos y estrategias cognitivos inhibidores de la relación y expectativas negativas sobre la relación social. Forman parte de la incompetencia adolescente.</p> <p>En los estilos cognitivos están las variables de impulsividad, independencia de campo y divergencia.</p> <p>En la percepción están las variables de percepción y expectativas negativas sobre la relación social y percepción del clima social del hogar como autoritario y hostil.</p>		Inhabilidad en la elección de medios adecuados

AECS – Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales				
Autores: M. Moraleda, A. González Galán, J. García-Gallo, E. González González y M. P. Oñate García.				Año: 1998
Objetivo y finalidad	Escala	Fundamentación Teórica	Escalas de Actitud Social	Escalas de Pensamiento Social
		En las estrategias cognitivas empleadas en la solución de problemas sociales están las variables inhabilidad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales, en la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas sociales, en anticipar las consecuencias que posiblemente seguirán los comportamientos sociales y escoger los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social.		

Cuadro número 24. Visión general del cuestionario **AECS – Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales**, de M. Moraleda, A. González Galán, J. García-Gallo, E. González González y M. P. Oñate García, (1998).

7.5. Metodología de la investigación

7.5.1. Diseño

El diseño utilizado en la investigación es de tipo psicométrico; la Psicometría es la “Rama de la psicología que trata de medir los fenómenos psíquicos mediante técnicas estadísticas” (Diccionario Word reference, 2013). A través de la medición es posible cuantificar numéricamente las características del individuo y así por medio de estos datos relacionarlas con sus peculiaridades (naturaleza intrapersonal e interpersonal). Las características más valoradas son los diferentes trazos psicológicos, englobando el conocimiento, las habilidades, la inteligencia y otros afines.

Para Montero (2000, p. 218), la psicometría, tiene como objetivo “inferir y decidir correctamente acerca de los constructos por medio de los indicadores requeridos”.

La medición debe ser confiable o precisa y por lo tanto necesita producir los mismos resultados cuando se aplica en las mismas circunstancias a los mismos sujetos. También debe ser válida, representando perfectamente al constructo que interesa medir por último. La validez y confiabilidad son dos atributos imprescindibles en el análisis del instrumento de medición.

Por medio de la psicometría es posible conseguir los elementos de la teoría y la elaboración de métodos para la medición de constructos en ciencias sociales. Tiene como finalidad principal el desarrollo de técnicas que permiten elaborar instrumentos de medición con manifestación de alta confiabilidad y validez. “Estas técnicas y métodos se basan en enfoques cuantitativos y utilizan conceptos, procedimientos y medidas derivadas de la estadística y la matemática” (Montero, 2000, p. 218).

En síntesis, la presente tesis ha sido realizada para llevar a cabo la adaptación de un instrumento cuantitativo para la medición de las habilidades sociales en la población brasileña. En este tipo de estudio se utilizarán distintos recursos psicométricos para determinar la viabilidad del cuestionario y la aplicación de las pruebas estadísticas pertinentes (Hernández y Otros, 2003).

En la presente investigación, se adaptó el cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas y Sociales (AECS) entre los jóvenes estudiantes de enseñanza media en Brasil, realizando el análisis estadística posterior.

7.5.2. Participantes

En la primera fase, la muestra fue de 51 adolescentes de 14 a 17 años, de ambos sexos de enseñanza media de un colegio público. Después de la aplicación sacó la media de los resultados a través de la estadística y así se excluyó las cuestiones que no estaban en concordancia con las demás, para aplicarlo nuevamente.

En la segunda fase, con las cuestiones resultantes, fue aplicado nuevamente el cuestionario a una muestra de 50 adolescentes de de 14 a 17 años, de ambos sexos, de enseñanza media en un colegio público. De la misma forma como fue hecho la primera vez, después de concluido la estadística, se excluyó las cuestiones que no encontraban en conformidad con las demás.

En la tercera fase, fue aplicado a una población de quinientos alumnos de diversos colegios de la ciudad de Londrina. Siendo una población mayor que las dos primeras, se contó con el apoyo de la Secretaria de Educación del Gobierno para tener la colaboración de los directores y profesores de las diversas escuelas, donde se ha administrado el cuestionario. Hubo cooperación de todos los Centros.

De los colegios, tres son de la zona central y cinco de diferentes barrios de la ciudad (cuadro 25).

Colegios de la región central	Colegios de los barrios de la periferia
<ul style="list-style-type: none"> • Colegio Estadual Professor Vicente Rijo, con una muestra de 125 alumnos; • Instituto de Educação Estadual de Londrina, con 29 alumnos; • Colegio Estadual Willie Davids, con 30 alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio Estadual Professor Paulo Freire, con 38 alumnos; • Colegio Estadual Benedita Rosa Rezende, con 46 alumnos; • Colegio Estadual Prof. Olympia Morais Tormenta, con 100 alumnos; • Colegio Estadual Albino Feijó Sanches, con 62 alumnos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Estadual Educacional Prof. P. Maria R. Castaldi, con 70 alumnos.
--	---

Cuadro 25: Colegios de la tercera fase. **Fuente:** elaboración propia.

7.5.3. Instrumentos

El instrumento que se aplicó en los sujetos, fue una adaptación del cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas y Sociales - AECS (Moraleta y otros, 1998). El cuestionario AECS completo cuenta con 137 enunciados que se dividen en dos escalas, proporcionando la valoración de un considerable número de elementos integrantes de la Actitudes Sociales y del Pensamiento Social. Están agrupadas en 19 escalas, siendo 9 de ellas de actitud social y 10 de pensamiento social.

En la escala de actitud social se evalúan las posturas prosociales (Conformidad, Sensibilidad social, Ayuda, Colaboración y Liderazgo), antisociales (Dominancia y Agresividad-terquedad,) y asociales (Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez).

En la escala del pensamiento social se evalúan el estilo cognitivo (Impulsividad-reflexividad, Independencia-dependencia de campo y Convergencia-divergencia), la percepción social (Percepción de las relaciones sociales, Percepción de la autoridad de sus padres y Percepción de la calidad de aceptación y acogida de sus padres), y las estrategias para resolver problemas sociales (Habilidad para la observación y información relevante sobre las situaciones sociales, Habilidad en la búsqueda soluciones alternativas para resolver problemas, Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales y Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social).

La aplicación es individual y colectiva y su empleo puede ser para adolescentes y adultos, con una duración promedio de 45 minutos aproximadamente de aplicación.

El instrumento de evaluación AECS elaborado por Moraleta y otros (1998), posibilita tener una perspectiva de la competencia social de los adolescentes. En el modelo teórico propuesto por los autores, la competencia

social es considerada como el efecto de la expresión de algunas actitudes básicas del individuo y de su actuación en ciertos procesos y estrategias cognitivas. En este instrumento los componentes concernientes de cada escala se presentan mezclado. Dado que, la prueba original fue ideada para la población española, se realizó la adaptación de la misma para la administración en la población brasilera. Se elaboraron diez frases de cada escala; algunas eran diferentes de las originales; en otras cuestiones se cambiaron algunos de los términos para facilitar su comprensión y, en otras se realizó solamente la traducción, con la finalidad de que el lenguaje y el contenido se adaptasen a la realidad brasileña del adolescente.

En la primera fase se realizó una aplicación piloto, que fue administrada a una muestra de 51 adolescentes, de enseñanza media en un colegio público. En esa fase el cuestionario constaba de ciento ochenta ocho frases, del cuestionario adaptado, conteniendo nueve frases en las escalas de Impulsividad/reflexividad (Imp) y habilidad para anticipar y comprender las probables consecuencias a los comportamientos sociales (Cons) y en las demás escalas había diez frases. En esa etapa se evaluó la validez de constructo a partir de un análisis factorial de los componentes principales. Después de ese primer análisis se excluyeron las cuestiones que no estaban en concordancia con las demás, quedando ciento cincuenta y dos cuestiones, siendo excluidas treinta y seis.

En la segunda fase de la aplicación piloto, se administró el cuestionario a una muestra de 50 adolescentes, de enseñanza media en un colegio público. El cuestionario constaba de ciento cincuenta dos frases. De la misma forma como se hizo la primera vez, se utilizó el análisis factorial de los componentes principales para su evaluación. Después de concluida la estadística, correspondiente se excluye las cuestiones que no se hallaban en conformidad con las demás.

En la tercera fase, el cuestionario fue aplicado en ocho colegios, tres de la región central y cinco de los barrios, para quinientos alumnos de enseñanza media, de ambos los sexos, con edades de 14 a 17 años. En esta etapa, quedaban ciento treinta ocho cuestiones. De la misma forma que se hizo la

primera vez, se utilizó el análisis factorial. En esta fase, se utilizó para su evaluación de los componentes principales, del análisis factorial y el índice alfa de Cronbach.

7.5.4. Procedimiento

La investigación se desarrolla en tres etapas. Las dos primeras son administradas a un grupo pequeño (cerca de 50 alumnos), como proyecto piloto. En éstas se elimina las frases que presentan dudas, que no están claras, que no son perceptibles y que no hay coherencia parte-todo.

En cada fase, se presenta el cuestionario y la hoja de respuestas y se informa oralmente a los participantes acerca de su tarea.

Primera Fase

El primer paso fue elaborar un Cuestionario formado por ciento ochenta ocho frases, con diez cuestiones para cada escala, con excepción de la escala de Impulsividad/reflexividad (Imp) y habilidad para anticipar y comprender las probables consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales (Cons), que poseían nueve enunciados. Entre las sentencias desarrolladas, se encontraba algunas nuevas, otras resultaron de la adecuación de la prueba AECS para la población de adolescentes brasileños, cambiando los términos españoles para conseguir una mayor comprensión de los ítems.

A continuación, se pidió a cada alumno que clasificase la situación especificada en la frase como presente o ausente en su día a día, siguiendo una escala de Likert de 7 puntos. El número total de escalas es de nueve en el caso de las escalas de Actitudes Sociales y de diez para las escalas de Pensamientos Sociales.

El cuestionario fue aplicado en la Escuela Estadual Benedita Rosa Rezende, que es una escuela pública, a estudiantes brasileños en una muestra de cincuenta y un adolescentes de 14 a 17 años, de ambos los sexos.

Después de la aplicación se realizó la prueba estadística pertinente para excluir las cuestiones extremas (con puntuaciones más baja y más altas), que no estaban dentro de normalidad y se aplicó de nuevo la escala resultante.

Para la fase siguiente el cuestionario constaba de ciento cincuenta dos cuestiones.

Segunda Fase

La segunda fase consistió en aplicar el cuestionario resultante de la fase anterior, un total de 152 cuestiones.

Se solicitó al alumno que clasificase la situación descrita en la frase como presente o ausente en su día a día, siguiendo una escala de Likert de 7 puntos.

La aplicación se hizo en la Escuela Estadual Willies David, que es una escuela pública.

La muestra fue de cincuenta alumnos de 14 a 17 años de edad, de ambos sexos.

Posteriormente a la aplicación se realizó el análisis estadístico de los resultados y se eliminaron las cuestiones con las puntuaciones más bajas y las puntuaciones más altas.

Tercera Fase

Después de los resultados obtenidos en la fase anterior, se obtuvo la nueva escala, con 138 cuestiones, que fue aplicada a un total de quinientos alumnos, que cumplían los mismos requisitos que los sujetos de las fases previas. En esta fase, el cuestionario se aplicó en 8 escuelas públicas.

Se informó a los participantes que la prueba, los datos y los resultados sólo tendrían uso dentro de la investigación.

Finalmente, se llevó a cabo la tabulación de la información en Excel, para posteriormente realizar el análisis de datos y elaborar el informe de resultados y las conclusiones.

7.5.5. Variables

Las variables dependientes que fueron consideradas en el análisis, según el modelo teórico de competencia social del Cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales de Moraleda y otros (1998), fueron las 9

referentes a la Actitud Social y las 10 del Pensamiento Social; se comprobó también que eran muestras de ambos sexos y se tuvo en cuenta la diferencia de localización de los colegios (zona central y periferia).

Las variables consideradas en el modelo teórico de Moraleda y otros (1998), en la escala de actitud social se presentan en el cuadro número 26.

Escala de actitud social y variables	
Conformidad con lo que es socialmente correcto (Con).	En esta escala se mide la propensión en cumplir las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo; así como la conciencia de las reglas y normas sociales como principios racionales, que son aceptados democráticamente; y la conciencia de la propia responsabilidad moral.
Sensibilidad social (Sen).	En esta escala se evalúa la tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos, la disposición para admitir en los demás, modos diferentes de actuar de los suyos; la capacidad de valorar a los otros; y tener una imagen positiva de ellos. Sensibilidad en saber ponerse en el lugar del otro.
Ayuda y colaboración (Ac).	Esta escala evalúa la tendencia la persona posee a compartir con los otros lo que es suyo, propio; capacidad para estimular el rendimiento de los otros, reforzar las actividades y también a participar y colaborar en los trabajos comunes; es construir las soluciones por consenso.
Seguridad y firmeza en la interacción (Sf).	La escala mide la propensión que la persona posee de confianza en sí misma y en sus posibilidades para lograr una buena interacción; capacidad en defender sus propios derechos y enfrentar sus problemas y no evitarlos; posee firmeza para expresar sus quejas y enfrentar los problemas y no evitarlos.
liderazgo social (Lid)	Analiza la tendencia que el individuo tiene a tomar iniciativa en el grupo; como dar ideas, a unir a sus miembros en torno a los objetivos comunes; la capacidad para organizar y planificar actividades con espíritu de servicio, para lograr objetivos y para alcanzar metas.
Agresividad y terquedad (Agr).	Esta escala evalúa la propensión que una persona tiene de expresarse con violencia contra las personas o cosas; así como la amenaza e intimidación. En la agresividad hay la persistencia en actuar con rigidez; y en la terquedad de forma hostil, con envidia y tristeza por el bien ajeno.
Dominancia (Dom)	Analiza la propensión a buscar posición de autoridad; la tendencia a dominar sobre otras personas en provecho; a competir y considerarse el mejor o superior a los otros; el intento de manipular, aprovecharse y avasallar a otras personas.
Apatía y retraimiento	Esta escala mide el desinterés que el individuo muestra en integrarse en los grupos y participar de las actividades. El retraimiento social verifica la propensión a la introversión, al

(Ap).	individualismo, y preferencia por estar solo, la tendencia a vivir aislada, lejos de los otros, ser crítica y reservada y la preferencia en trabajar individualmente.
Ansiedad y timidez (Ans).	Analiza la propensión a la timidez y la ansiedad; demuestra miedo de expresarse, relacionarse y defender sus propios derechos.

Cuadro 26: Variables consideradas en la escala de actitud social. **Fuente:** Propia, elaborado a partir del estudio de Moraleda y otros (1998)

Las variables consideradas en el modelo teórico de Moraleda y otros (1998), en las escalas de pensamiento social se presentan en el siguiente cuadro (cuadro número 27).

Escala de pensamiento social y variables	
Impulsividad frente a Reflexividad (Imp).	En la impulsividad se evalúa la tendencia que la persona presenta en una situación de ira, rabia, impaciencia, agresividad y propensión a la ansiedad. En la reflexividad es considerado el nivel de autocontrol del sujeto sobre sus impulsos; si es capaz de inhibir la conducta que está vinculada a la satisfacción inmediata de los impulsos que implica a tolerancia a la frustración; y que reflexione y analice mentalmente antes de tomar decisiones.
Independencia frente a dependencia de campo	En esta escala se evalúa el nivel de independencia mental del sujeto; su capacidad para centrarse en tareas concretas, abstrayendo del medio que tiene cerca, considerando las referencias internas más que a las externas. Evalúa la tendencia de la persona actuar disociada de los otros y tener opiniones independientes de los demás; su propensión a mostrarse fría y ajena a la conciencia social.
Convergencia frente a divergencia (Cv).	En esta escala se mide el nivel de flexibilidad del pensamiento, en búsqueda de solución a los problemas, la disposición para aprobar nuevas ideas y la creatividad para adaptarse socialmente; de iniciativa en el empleo de objetos; de amplitud de opiniones en la aceptación de creencias y tradición sociales. En la convergencia existe tendencia a la rigidez de pensamiento, a la indeterminación, al autoritarismo, a la seriedad, inexpressión y formalismo.
Percepción y expectativas positivas o negativas en el relacionamiento social (Per):	En esta escala se analiza el modo en que el individuo percibe el clima social que le envuelve, considerando si la relación es favorable o desfavorable. El sujeto puede percibir una relación social de forma positiva o negativa. Analizar la calidad de la percepción social y las expectativas que producen en el sujeto esta percepción, y el nivel de autoconfianza y sus posibilidades para establecer relaciones sociales.

Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem).	En esta escala se mide el modo del sujeto percibir la actuación de autoridad por sus padres; el grado en que se le permite expresarse sus sentimientos y se respetan sus resoluciones (si son autoritarios o democráticos). Evalúa el nivel de participación en las decisiones de la familia y el grado en que se facilita y estimula a actuar y presentar libremente sus ideas y sentimientos.
Percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida paterna (Hos).	Se evalúa la forma en que el sujeto percibe el clima afectivo de su hogar; la aceptación y benevolencia de sus padres (hacia él); el nivel de apoyo y confianza en él; el tipo de refuerzos que recibe más asiduamente en casa.
Habilidad en la observación y retención de la información relevante acerca de los problemas sociales (Obs).	Analiza la facilidad que tiene la persona para observar y analizar las situaciones sociales, y reconocer las informaciones relevantes sobre el problema en el momento adecuado. Es la capacidad para identificar los problemas interpersonales, delimitando y especificando con exactitud su naturaleza, y la razón de cómo y porqué han ocurrido.
Habilidad en la búsqueda de alternativas para resolver los problemas sociales (Alt).	En esta habilidad, se analiza la facilidad para generar y producir variadas alternativas de solución a los problemas interpersonales. Es la capacidad para comprender que existen muchos modos de confrontar los problemas, considerando la creatividad en la búsqueda de las alternativas
Habilidad para anticipar y comprender las probables consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales (Cons).	En esta habilidad, es considerada la facilidad que la persona tiene para prever las probables consecuencias que ocasionan determinado comportamiento. La persona hace una evaluación de un determinado comportamiento y hace la decisión esforzando para elegir el mejor. Por tanto, es la capacidad para anticipar, prever y evaluar las consecuencias que una determinada solución causará, teniéndolas en cuenta al tomar decisiones.
Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social (Med).	Analiza la facilidad que la persona tiene para evaluar alternativas y elegir la más adecuada. Es la capacidad para planificar la sucesión de los pasos y así alcanzar la solución elegida y anticipar las posibles barreras. Se debe tener en cuenta que existen momentos más oportunos que otros para lograr la meta.

Cuadro 27: Variables consideradas en la escala de pensamiento social. **Fuente:** Propia, elaborado a partir del estudio de Moraleda y otros (1998)

Para concluir este apartado se ha elaborado una síntesis (Cuadro 28) en torno a las escalas de actitud y pensamiento social, sus siglas y expresión lingüística completa.

ESCALAS DE ACTITUD SOCIAL Y DE PENSAMIENTO SOCIAL

TIPO DE ESCALA	SIGLAS TIPO DE ESCALA	SIGLAS	VARIABLE	NOMBRE DE LA VARIABLE
Actitud Social	AS	CON	1	Conformidad con lo socialmente correcto
		SEN	2	Sensibilidad Social
		AC	3	Ayuda y colaboración
		SF	4	Seguridad y firmeza
		LID	5	Liderazgo prosocial
		AGR	6	Agresividad-terquedad
		DOM	7	Dominancia
		AP	8	Apatía-retraimiento
		ANS	9	Ansiedad-timidez
Pensamiento Social	PS	IMP	10	Impulsividad vs Reflexividad
		IND	11	Independencia vs Dependencia de campo
		CV	12	Convergencia vs. Divergencia
		PER	13	Percepción y expectativas relación social
		DEM	14	Percepción positiva autoridad paterna
		HOS	15	Percepción calidad de la aceptación
		OBS	16	Dificultad información situaciones sociales
		ALT	17	Dificultad solución problemas sociales
		CONS	18	Dificultad anticipación consecuencias
		MED	19	Dificultad elección medios-fines

Cuadro 28. Variables de Análisis y las codificaciones, discriminadas según la escala y conjunto afín. **Fuente:** Elaboración propia, basado en Moraleta y Otros (1999).

CAPÍTULO VIII. LOS RESULTADOS

Para la realización del análisis de los datos y la consiguiente interpretación de los mismos, los resultados de esta investigación se organizaron de acuerdo con las fases.

En la primera y segunda etapa se eliminaron los ítems con menor coherencia con el todo, aplicando a continuación el cuestionario a un grupo pequeño de cincuenta adolescentes.

En la tercera fase, la muestra final a la que se le aplicó las escalas era de quinientos sujetos.

Los resultados fueron obtenidos por medio de los cálculos de los coeficientes de validez y de confiabilidad estadística, conforme aparece en los respectivos análisis. Se utilizó el paquete estadístico SPSS.20.

8.1. Resultados de la primera fase y análisis.

El Cuestionario adaptado del cuestionario AECS de Moraleda, Oñate y González (1999) que contiene nueve escalas de Actitudes Sociales y diez de Pensamientos Sociales con ciento ochenta y ocho cuestiones, fue aplicado a estudiantes brasileños.

La prueba fue administrada en una muestra de cincuenta sujetos, adolescentes de 14 a 17 años, procedentes de la Escuela Estatal Benedita Rosa Resende. Después de esta aplicación se realizaron los correspondientes análisis estadísticos tal como se indica en los apartados siguientes.

Resultados del análisis de la aplicación del cuestionario “Actitudes y Escalas de Comportamiento Social” – Primera Fase.

A continuación, se describe la metodología estadística usada para el análisis de la cualidad y consistencia interna del cuestionario AECS. En su inicio, el cuestionario constaba de 188 frases. El procedimiento seguido fue pedir a los alumnos de la muestra elegida al azar que respondieran a la frase como presente o ausente, teniendo en cuenta su día a día y que la valoraran siguiendo una escala de Likert de 7 puntos.

Las escalas de actitud social se componen de las siguientes categorías:

1. Conformidad con lo socialmente correcto
2. Sensibilidad Social
3. Ayuda y colaboración
4. Seguridad y firmeza en la interacción
5. Liderazgo prosocial
6. Agresividad y terquedad
7. Dominancia
8. Apatía y retraimiento
9. Ansiedad y timidez

Las cinco primeras son positivas, en el sentido de que, por ejemplo, tener sensibilidad social es favorable a la sociabilidad; mientras que las cuatro últimas escalas son negativas, ya que miden factores desfavorables a la sociabilidad. Este aspecto es relevante también en el análisis de los resultados de los ítems, porque cada ítem también tiene su carácter positivo o negativo, pero este debe ser considerado en relación a la escala que se está midiendo. Por ejemplo, el ítem 13 consta de la frase: “Cuando alguien me pide un favor, lo hago aunque no pueda, porque no sé decir que no”. Este ítem pertenece a la escala de ‘Seguridad y firmeza en la interacción’, siendo por tanto negativo. Si fuera considerado como perteneciente a la escala “Ayuda y colaboración”, sería un ítem positivo.

Las escalas de pensamiento social incluyen las siguientes categorías:

1. Impulsividad
2. Independencia
3. Convergencia
4. Percepción sobre la relación social
5. Percepción sobre autoridad de los padres
6. Percepción sobre aceptación y acogida de los padres
7. Habilidad respecto a las situaciones sociales
8. Habilidad en encontrar alternativas para resolver conflictos
9. Habilidad para anticipar consecuencias de comportamientos sociales.
10. Habilidad para escoger un comportamiento adecuado con vistas a objetivos personales.
11. Impulsividad.
12. Independencia

13. Convergencia
14. Percepción sobre la relación social.
15. Percepción sobre la autoridad de los padres.
16. Percepción sobre la aceptación y acogida de los padres.
17. Habilidad respecto a las situaciones sociales.
18. Habilidad para encontrar alternativas para resolver conflictos.
19. Habilidad para anticipar consecuencias de los comportamientos sociales.
20. Habilidad para escoger comportamientos adecuados con vistas a objetivos personales.

8.1.1. Análisis de los datos

Teniendo en cuenta que el número de sujetos entrevistados fue relativamente pequeño –51 alumnos–, se optó por no utilizar el Índice Alfa de Cronbach. Inicialmente, se calculó el resultado total de cada individuo, en cada una de las escalas, a partir de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems. Dependiendo del número de ítems de la escala, hay un intervalo de variación de los resultados individuales.

Para identificar los ítems que eran discriminantes en cada escala, –coherentes con los demás ítems–, el procedimiento utilizado para ese análisis fue la división de la muestra en dos grupos –teniendo en cuenta los resultados totales individuales de los participantes– en cada escala.

En cada una de ellas, se separó (aproximadamente) el 25% de los sujetos con puntuaciones más altas, que fue denominado **“grupo superior”**, y el 25% con puntuación más baja, que fue denominado **“grupo inferior”**. Cada grupo incluyó a 13 sujetos. Estos grupos varían de escala en escala. Tenemos como ejemplo la Escala de Conformidad (Ver tabla 1).

Tabla 1 Escala de Conformidad

Individuos	Q1	Q10	Q19	Q28	Q37	Q46	Q55	Q64	Q73	Q82	
48	1	4	1	1	1	5	1	1	7	1	23
20	1	4	1	1	4	5	1	1	5	1	24
2	1	6	7	1	7	7	3	5	7	2	26
23	2	2	1	1	3	7	1	1	7	2	27
21	2	1	1	2	2	5	4	1	7	3	28
39	4	2	2	2	2	6	1	1	5	3	28
28	1	2	2	1	3	7	3	2	7	1	29
44	2	4	2	1	2	2	7	1	7	2	30
45	2	4	2	1	2	2	7	1	7	2	30
47	1	2	5	2	1	7	2	1	7	2	30
25	1	7	1	2	2	7	2	1	7	1	31
32	4	1	6	1	4	7	2	2	3	1	31
50	1	2	4	3	2	7	3	2	5	2	31
6	2	1	1	3	6	3	7	1	5	3	32
17	3	1	4	2	7	7	2	2	1	3	32
49	1	3	1	1	4	7	1	1	7	6	32
36	1	6	1	1	7	2	1	7	1	7	34
5	2	3	2	2	4	4	3	5	5	5	35
10	1	7	1	2	6	7	1	1	7	2	35
41	3	2	1	2	6	7	3	2	7	2	35
46	1	5	1	2	5	7	4	1	7	2	35
4	6	1	3	5	7	2	1	6	3	2	36
19	4	7	1	1	7	6	3	3	3	1	36
35	2	2	1	1	7	7	2	2	6	6	36

37	1	1	1	2	7	2	1	7	7	7	36
40	1	6	2	1	4	6	3	4	6	3	36
3	3	5	1	1	7	7	1	4	7	1	37
7	2	7	2	2	3	7	2	2	7	3	37
9	4	2	2	4	3	7	4	5	4	3	38
13	6	1	1	5	7	5	3	5	4	1	38
15	4	4	2	4	5	7	3	1	6	2	38
42	3	4	2	1	7	5	1	7	4	4	38
51	3	6	2	1	6	7	1	4	1	7	38
11	1	1	7	1	5	7	1	7	7	2	39
14	1	1	5	7	7	7	3	2	5	1	39
26	2	1	5	2	5	7	3	2	5	7	39
12	7	2	1	1	6	7	3	7	3	3	40
16	3	2	2	4	6	7	3	2	6	6	41
30	4	5	1	1	7	7	1	7	1	7	41
31	3	4	2	1	7	6	1	7	4	6	41
1	4	2	3	6	7	6	2	2	7	3	42
22	6	3	4	1	6	7	3	7	3	2	42
27	2	3	7	2	5	7	3	2	7	4	42
29	5	7	4	2	7	2	4	6	4	4	45
33	4	7	1	3	7	7	3	7	5	2	46
38	1	7	1	1	5	7	3	7	7	7	46
8	6	7	2	1	7	7	6	7	7	1	51
43	4	7	3	5	6	7	2	7	5	6	52
18	3	7	2	3	7	7	5	7	5	7	53
24	2	4	7	5	5	7	6	7	7	5	55
34	7	7	2	1	7	7	5	7	7	7	57

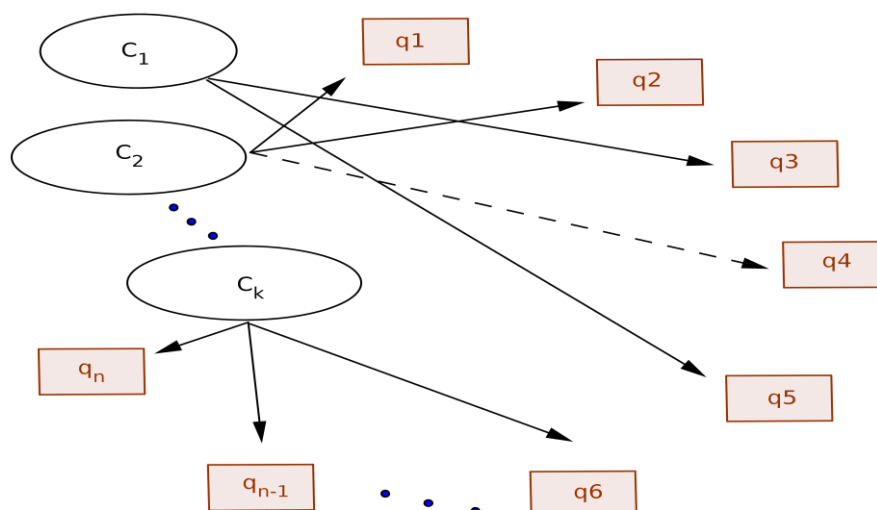
	141	192	126	109	262	305	141	190	274	173	
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--

Para cada escala del cuestionario AECS se ha elaborado una tabla con todas las respuestas que cada sujeto ha dado para todas las cuestiones de la misma actitud. Tomemos como ejemplo la escala de Conformidad, de acuerdo con la tabla superior. Se han separado (aproximadamente) el 25% de los sujetos con puntuaciones más altas, siendo denominado “grupo superior”, y el 25% con puntuación más baja, el “grupo inferior”. En esta muestra que ha sido de 51 alumnos, cada grupo (superior o inferior) está formado por el mismo número de sujetos, variando el tamaño muestral en cada escala. Por ejemplo en la Escala de Conformidad el número de participantes fue de 13 sujetos. El 25% de las respuestas en cada grupo corresponde a un cuarto del total ($1/4=25\%$). La obtención de estos grupos es establecida en base a datos que componen el Constructo. Cada constructo es, operacionalmente, el agrupamiento de cuestiones (Ver figura explicativa).

Figura explicativa

Leyenda: C = Constructo (agrupamiento de cuestiones) q = Ítem

Esquema representativo de la relación entre constructos e ítems (cuestiones). La línea discontinua ejemplifica una cuestión que es descartada del cuestionario por no tener correlación suficientemente positiva con el resultado total del constructo.



En el cuestionario AECS, cada cuestión se relaciona con apenas un constructo, es decir, cada cuestión está incluida en su propio agrupamiento. Se puede usar como ejemplo la escala de Conformidad, en la cual los ítems incluidos son: 1- 10 – 19 – 28 – 37- 46 – 55 – 64 – 73 – 82. Estos ítems (q) forman parte de un constructo (C).

Se puede mejorar el agrupamiento de los ítems tal y como se ha hecho. Esto exigiría una muestra mayor a examen, y el procedimiento sería el análisis factorial en dos etapas, exploratoria y confirmatoria. En este estudio, fue elaborado el análisis factorial confirmatorio, tomando como punto de partida el agrupamiento de cuestiones en constructos dados en el cuestionario AECS. El abordaje en dos etapas fue descartado por razones de logística (y porque la población a la cual fue aplicado es pequeña).

Si observamos la Figura superior, se explica la localización de ítems (q_3 y q_5) respecto a un constructo (C_1). Se puede observar que el ítem q_4 está atribuido al constructo C_2 . El procedimiento realizado es la verificación del resultado total de “C”, seguido del resultado del grupo con puntuación mayor y con la menor. A continuación, se lleva a cabo la verificación de “q” para comprobar si los resultados del grupo de puntuación alta y puntuación baja son semejantes a los resultados de los grupos de “C”. Cuando hay correlación entre los ítems en “C” y en “q”, son utilizados en la discriminación del constructo; si no existiera correlación, indicaría que no forma parte del constructo.

Conforme el procedimiento explicado, se verificó el resultado total en el constructo C_2 , y después se fijaron dos grupos de respuestas: un cuarto de las respuestas que más puntuaran y un cuarto de las respuestas que menos puntuaran en C_2 (como se ha demostrado en la tabla 01). El procedimiento siguiente verifica cada ítem. En el ítem q_4 se comprueba si la puntuación de las respuestas que tuvieran puntuación baja en C_2 , también tienen respuesta baja en q_4 , y de igual forma para las respuestas que tuvieran puntuación alta. Si el ítem es coherente con el constructo que se propone medir, debe contribuir a la discriminación. La discriminación es la capacidad del elemento para diferenciar

las respuestas con puntuación más alta o más baja en la cualidad en que está siendo medida. Cuando todos los encuestados marcan la misma respuesta, se pierde la capacidad discriminante del ítem. Si el ítem no presenta la coherencia, es indicación de que no es parte de aquel todo (constructo).

Los ítems descartados por este procedimiento son solo aquellos que no presentan la correlación “parte-todo” conforme se ha explicado arriba. El procedimiento examina ítem por ítem, con el objetivo de retener en el constructo (escala) los ítems con mayor consistencia interna. Los ítems descartados son aquellos que presentan correlación parte-todo negativa o no significativa.

Una vez establecidos los grupos, se procedió al análisis de los ítems. Para cada ítem, se calculó la media del grupo inferior y la media del grupo superior. La diferencia entre las medias por ítems entre estos dos grupos fue realizada a través de la t de Student. Los grupos son independientes y las varianzas dentro de cada grupo son distintas. Las hipótesis del test, con el objetivo de averiguar si el ítem es discriminante en la escala, son las siguientes:

- **Ho:** la media del grupo superior es menor o igual a la media del grupo inferior.
- **H1:** la media del grupo superior es mayor que la del grupo inferior.

Este test es unicaudal. Si la t calculada es menor o igual a la t presentada en la tabla (t crítica) se rechaza la hipótesis Ho. Por otro lado, cuando el valor calculado para el estadístico t es mayor que el nivel crítico, no se rechaza la hipótesis Ho, recomendándose que el ítem permanezca en la escala. El rechazo de la Ho, informa que el enunciado es discriminatorio y cuando ocurre el no-rechazo de Ho, el enunciado es considerado no-discriminatorio. El nivel crítico depende de un parámetro, denominado grado de libertad, que en el caso de variancias distintas viene dado por:

$$v = \frac{(S_1^2 + S_2^2)^2}{S_1^4 + S_2^4} (n - 1),$$

Donde n es el tamaño común de cada grupo (13), s_1^2 es la varianza en el grupo inferior y s_2^2 es la varianza en el grupo superior. La estadística t viene dada por la fórmula:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{n - 1}}}.$$

Los ítems cuya diferencia de medias entre los dos grupos son altamente significativas, fueron identificados como aquellos que discriminan bien las escalas de actitudes y de pensamiento social.

Las tablas siguientes (tablas 2 y 3) muestran los resultados del p-valor para cada ítem, identificando la escala a la cual pertenece. Los valores no-significativos indican ítems no-discriminantes.

Tabla 2 Estadísticas para Escalas de actitud social.

Ítem	Escala	p-valor	Decisión	Ítem	Escala	p-valor	Decisión
1	1	0,0008	aceptar	6	6	0,0008	Aceptar
10	1	0,2023	rechazar	15	6	0,1269	Rechazar
19	1	0,0873	rechazar	24	6	0,0008	Aceptar
28	1	0,0255	aceptar	33	6	0,0009	Aceptar
37	1	0,0000	aceptar	42	6	0,1025	Rechazar
46	1	0,0216	aceptar	51	6	0,0032	Aceptar
55	1	0,0167	aceptar	60	6	0,0390	Aceptar
64	1	0,0000	aceptar	69	6	0,0086	Aceptar
73	1	0,0004	aceptar	78	6	0,0013	Aceptar
82	1	0,0029	aceptar	87	6	0,0481	Aceptar
2	2	0,0000	aceptar	7	7	0,0008	Aceptar
11	2	0,0220	aceptar	16	7	0,0000	Aceptar
20	2	0,1420	rechazar	25	7	0,0378	Aceptar
29	2	0,0000	aceptar	34	7	0,0006	Aceptar
38	2	0,0001	aceptar	43	7	0,0001	Aceptar
47	2	0,0035	aceptar	52	7	0,0002	Aceptar
56	2	0,0002	aceptar	61	7	0,0003	Aceptar
65	2	0,0001	aceptar	70	7	0,9287	Rechazar
74	2	0,0205	aceptar	77	7	0,0004	Aceptar
83	2	0,0864	rechazar	86	7	0,0064	Aceptar
3	3	0,0639	rechazar	8	8	0,0000	Aceptar
12	3	0,1413	rechazar	17	8	0,1539	Rechazar
21	3	0,0035	aceptar	26	8	0,0130	Aceptar
30	3	0,0197	aceptar	35	8	0,0001	Aceptar

39	3	0,0009	aceptar	44	8	0,0000	aceptar
48	3	0,0000	aceptar	53	8	0,0009	aceptar
57	3	0,0002	aceptar	62	8	0,0014	aceptar
66	3	0,0106	aceptar	71	8	0,0390	aceptar
75	3	0,0015	aceptar	80	8	0,0068	aceptar
84	3	0,2343	rechazar	89	8	0,0012	aceptar
4	4	0,0466	aceptar	9	9	0,0662	rechazar
13	4	0,0259	aceptar	18	9	0,0009	aceptar
22	4	0,0766	rechazar	27	9	0,0002	aceptar
31	4	0,0039	aceptar	36	9	0,0008	aceptar
40	4	0,0036	aceptar	45	9	0,0824	rechazar
49	4	0,1726	rechazar	54	9	0,0870	rechazar
58	4	0,0010	aceptar	63	9	0,0028	aceptar
67	4	0,1147	rechazar	72	9	0,0001	aceptar
76	4	0,0246	aceptar	81	9	0,0000	aceptar
85	4	0,0776	rechazar	90	9	0,0000	aceptar
5	5	0,0136	aceptar				
14	5	0,1715	rechazar				
23	5	0,0016	aceptar				
32	5	0,0000	aceptar				
41	5	0,0000	aceptar				
50	5	0,0040	aceptar				
59	5	0,0022	aceptar				
68	5	0,0036	aceptar				
77	5	0,0023	aceptar				
86	5	0,0097	aceptar				

Tabla 3 Estadísticas de Escalas de pensamiento social.

Ítem	Escala	p-valor	Decisión	Ítem	Escala	p-valor	Decisión
91	1	0,0052	aceptar	122	6	0,0000	Aceptar
94	1	0,2837	rechazar	125	6	0,0000	Aceptar
97	1	0,0033	aceptar	128	6	0,0001	Aceptar
100	1	0,0001	aceptar	131	6	0,0000	Aceptar
103	1	0,0001	aceptar	134	6	0,0031	Aceptar
106	1	0,0002	aceptar	137	6	0,0003	Aceptar
109	1	0,0014	aceptar	140	6	0,0000	Aceptar
112	1	0,0001	aceptar	143	6	0,0000	Aceptar
115	1	0,0126	aceptar	146	6	0,0001	Aceptar
92	2	0,0004	aceptar	149	6	0,0000	Aceptar
95	2	0,0003	aceptar	150	7	0,0072	Aceptar
98	2	0,0052	aceptar	154	7	0,0141	Aceptar
101	2	0,0007	aceptar	158	7	0,0369	Aceptar
104	2	0,0001	aceptar	162	7	0,1461	Rechazar
107	2	0,1143	rechazar	166	7	0,0073	Aceptar
110	2	0,0411	aceptar	170	7	0,0332	Aceptar
113	2	0,0684	rechazar	174	7	0,0153	Aceptar
116	2	0,7865	rechazar	178	7	0,0004	Aceptar
118	2	0,0305	aceptar	182	7	0,0183	Aceptar
93	3	0,0039	aceptar	186	7	0,0062	Aceptar
96	3	0,0047	aceptar	151	8	0,0073	Aceptar
99	3	0,0532	rechazar	155	8	0,0080	Aceptar
102	3	0,0174	aceptar	159	8	0,0171	Aceptar
105	3	0,0593	rechazar	163	8	0,0248	Aceptar

108	3	0,6170	rechazar	167	8	0,0508	rechazar
111	3	0,0050	aceptar	171	8	0,0017	aceptar
114	3	0,0045	aceptar	175	8	0,0304	aceptar
117	3	0,0000	aceptar	179	8	0,0000	aceptar
119	3	0,5721	rechazar	183	8	0,0276	aceptar
120	4	0,0046	aceptar	187	8	0,2157	rechazar
123	4	0,0076	aceptar	152	9	0,0021	aceptar
126	4	0,0240	aceptar	156	9	0,0000	aceptar
129	4	0,0024	aceptar	160	9	0,1383	rechazar
132	4	0,0116	aceptar	164	9	0,0011	aceptar
135	4	0,0610	rechazar	168	9	0,0001	aceptar
138	4	0,0014	aceptar	172	9	0,0000	aceptar
141	4	0,0499	aceptar	176	9	0,0005	aceptar
144	4	0,1595	rechazar	180	9	0,0057	aceptar
147	4	0,0254	aceptar	184	9	0,0003	aceptar
121	5	0,0000	aceptar	153	10	0,0097	aceptar
124	5	0,0001	aceptar	157	10	0,0001	aceptar
127	5	0,0085	aceptar	161	10	0,0006	aceptar
130	5	0,0071	aceptar	165	10	0,0176	aceptar
133	5	0,0151	aceptar	169	10	0,0720	rechazar
136	5	0,0000	aceptar	173	10	0,0012	aceptar
139	5	0,0000	aceptar	177	10	0,0012	aceptar
142	5	0,0001	aceptar	181	10	0,0001	aceptar
145	5	0,0001	aceptar	185	10	0,0053	aceptar
148	5	0,0663	rechazar	188	10	0,2811	rechazar

En un análisis de los resultados de la primera fase, podrían hacerse algunas objeciones, siendo la principal de ellas la relacionada con las atribuciones de los ítems a las escalas. Por tratarse de un cuestionario en otra lengua, se optó por no reconsiderar la relación entre los ítems y las escalas que serían medidas, lo cual merecería un análisis factorial exploratorio.

El cuestionario es demasiado largo como consecuencia del objetivo de medir muchas escalas (19). Es recomendable que se separen los cuestionarios de actitud social y de pensamiento social, aplicándolos en grupos diferentes, lo que podría favorecer la actitud y situación de los encuestados, en cuanto al tiempo de atención/concentración necesario.

El cuestionario final, una vez realizadas las pruebas estadísticas mencionadas, ha quedado con 152 cuestiones. Separando las escalas, cada una de las mismas queda conformada por 76 cuestiones, lo que a efectos de duración de la prueba se situaría en la media de algunos cuestionarios formulados con similares pretensiones.

8.2. Resultados de la segunda fase y análisis

La segunda fase consistió en aplicar el cuestionario resultante (152 cuestiones) en la Escuela Estatal Willie Davids. Después de la aplicación se realizó el correspondiente análisis.

Resultados del cuestionario y análisis de la aplicación de “Actitudes y Escalas de Comportamiento Social” – Segunda Fase

La metodología estadística usada para el análisis de la cualidad y consistencia interna del cuestionario AECS es repetida para el cuestionario depurado de 152 frases. Se solicita al encuestado que clasifique la situación descrita en la frase como presente o ausente en su cotidiano, según una escala de Likert de 7 puntos.

Las escalas de *actitud social* son las siguientes:

1. Conformidad con lo socialmente correcto
2. Sensibilidad social
3. Ayuda y colaboración

4. Seguridad y firmeza en la interacción
5. Liderazgo prosocial
6. Agresividad y terquedad
7. Dominancia
8. Apatía y retraimiento
9. Ansiedad y timidez

Las cinco primeras son positivas, en el sentido de que, por ejemplo, tener sensibilidad social es favorable a la sociabilidad, mientras las cuatro últimas escalas son negativas, por medir factores desfavorables a la sociabilidad. Este aspecto es relevante en la cuenta de los resultados de los ítems, porque cada ítem también tiene su carácter positivo o negativo, pero este debe ser considerado en relación a la escala que está midiendo. Como ejemplo, en el ítem 9 (13), consta la frase: “cuando alguien me pide un favor, lo hago aunque no pueda, porque no sé decir que no”. Este ítem pertenece a la escala de ‘Seguridad y firmeza en la interacción’, siendo por tanto negativo. Si fuera considerado como perteneciente a la escala ‘Ayuda y colaboración’, sería un ítem positivo.

Las escalas de pensamiento social son las siguientes:

1. Impulsividad
2. Independencia
3. Convergencia
4. Percepción sobre la relación social
5. Percepción sobre autoridad de los padres
6. Percepción sobre aceptación y acogida de los padres
7. Habilidad respecto a las situaciones sociales
8. Habilidad en encontrar alternativas para resolver conflictos
9. Habilidad para anticipar consecuencias de comportamientos sociales
10. Habilidad para escoger comportamiento adecuado con vistas a los objetivos personales

Para el Análisis de los datos teniendo en cuenta que el número de sujetos entrevistados fue relativamente pequeño -50 encuestados-, se optó por no utilizar el índice alfa de Cronbach. Inicialmente se calculó la puntuación total de cada individuo en cada una de las escalas, por medio de las notas

obtenidas en cada ítem. Dependiendo del número de ítems de la escala, hay un intervalo de variación de los resultados individuales.

Para identificar los ítems que eran discriminantes en cada escala –es decir, que eran coherentes con los demás ítems-, el procedimiento utilizado para este análisis fue la división de la muestra en dos grupos, teniendo en cuenta los resultados totales individuales de los participantes.

Para cada escala se separó aproximadamente el 25% de los sujetos con puntuaciones más altas, lo cual fue denominado grupo superior, y el 25% con puntuación más baja, denominado grupo inferior. Cada grupo (superior o inferior) tuvo un número de encuestados lo más próximo posible a 12 o 13. El tamaño de los grupos varió de acuerdo con las escalas, porque en la muestra se observó algunos empates en el primero y en el último grupo de la escala. Además, los individuos que componen estos grupos varían de escala a escala.

Cada ítem es discriminante o no de acuerdo con el siguiente raciocinio: El ítem q está atribuido al constructo C . El procedimiento verifica el resultado total en el constructo C , y después fija dos grupos: los que más puntuaran en C y los que menos puntuaran en C . Posteriormente, el procedimiento enfoca en el ítem q y confiere si la puntuación de los encuestados que tuvieran resultados bajo en C , también lo tuvieran en q , y de igual forma para los encuestados que tuvieran resultado alto. Si el ítem es coherente con el constructo que se propone medir, debe contribuir a la discriminación. Si el ítem no presenta la coherencia es indicativo de que no es parte de ese todo (constructo).

Los ítems eliminados por este procedimiento son solo aquellos que no presentan la coherencia parte-todo conforme está explicado en la parte superior. En la siguiente Tabla (Tabla 4) se facilita encontrar el número de elementos en el grupo inferior y el grupo superior de cada escala.

Tabla 4 Números de elementos de los grupos inferior y superior por escala.

Escala	Grupo Inferior	Grupo Superior
Conformidad con lo socialmente correcto	14	13
Sensibilidad Social	14	14
Ayuda y colaboración	13	14
Seguridad y firmeza en la interacción	14	13
Liderazgo prosocial	12	12
Agresividad y terquedad	11	13
Dominancia	13	13
Apatía y retraimiento	13	14
Ansiedad e timidez	14	14
Impulsividad	13	14
Independencia	14	14
Convergencia	12	11
Percepción sobre la relación social	13	12
Percepción sobre autoridad de los padres	15	14
Percepción sobre aceptación y acogida de los padres	13	12
Habilidad respecto a las situaciones sociales	11	12
Habilidad en encontrar alternativas para resolver conflictos	14	13
Habilidad para anticipar consecuencias de comportamientos sociales	13	13
Habilidad para escoger comportamiento adecuado con vistas a los objetivos personales	13	13

Una vez establecidos los grupos, se procedió al análisis de los ítems. Para cada ítem, se calculó la media del grupo inferior y la media del grupo

superior. La diferencia entre las medias por ítem entre estos dos grupos fue obtenida a través de la *t de Student*.

Los grupos son independientes y las variaciones dentro de cada grupo son distintas. Las hipótesis del test, con el objetivo de averiguar si el ítem es discriminante en la escala, son las siguientes:

- **H₀**: la media del grupo superior es menor o igual a la media del grupo inferior;
- **H₁**: la media del grupo superior es mayor que la del grupo inferior.

Este test es unicaudal. Cuando la *t* calculada (obviamente menor que cero) fuera menor o igual a un nivel crítico, se rechaza la hipótesis nula (*H₀*). Por otro lado, cuando el valor calculado para el estadístico *t* sea mayor que el nivel crítico, no se rechaza la hipótesis nula (*H₀*). El test propuesto indica que el rechazo de *H₀* sugiere que el enunciado es discriminante, es decir, el grupo inferior obtiene una media significativamente menor que el grupo superior. De esta forma, cuando *H₀* es rechazada, se recomienda que el ítem permanezca en la escala. El rechazo de *H₀* informa que el enunciado es considerado discriminativo y cuando ocurre el no-rechazo de *H₀*, el enunciado es considerado no-discriminativo. El nivel crítico depende de un parámetro denominado *grado de libertad*, que en el caso de variancias distintas es dado por:

$$v = \frac{(s_1^2 + s_2^2)^2}{s_1^4 + s_2^4} (n-1),$$

Donde *n* es el tamaño común de cada grupo (13), *s₁²* es la variancia en el grupo inferior y *s₂²* es la variancia en el grupo superior. La estadística *t* es dada por la fórmula:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{n-1}}}.$$

Los ítems cuya diferencia de media entre los dos grupos fuera altamente significativa, serán identificados como aquellos que discriminan bien las escalas de actitudes y pensamiento social.

Las tablas 5 y 6 muestran los resultados del p-valor para cada ítem, identificando la escala a la cual pertenece. Los valores no-significativos indican ítems no-discriminantes. Se utilizó como referencia el nivel de 5% de significación. Algunos cuestionarios presentan valores sin completar, correspondiendo estos a los ítems que los encuestados dejaron de responder. Estos ítems fueron substituidos por la media (redondeada) de las respuestas de los demás ítems de toda la escala, y no fueron muchos casos. El efecto se minimiza.

Tabla 5 Estadísticas para escalas de actitud social.

Ítem	Escala	p-valor	Decisión	Ítem	Escala	p-valor	Decisión
1	1	0,0088	aceptar	5	6	0,0019	Aceptar
18	1	0,0005	aceptar	14	6	0,0007	Aceptar
27	1	0,0082	aceptar	23	6	0,0055	Aceptar
34	1	0,0036	aceptar	38	6	0,0001	aceptar
41	1	0,0003	aceptar	46	6	0,0277	Aceptar
50	1	0,1815	rechazar	54	6	0,0321	Aceptar
57	1	0,0119	aceptar	62	6	0,0085	Aceptar
66	1	0,0762	rechazar	68	6	0,0276	Aceptar
2	2	0,0049	aceptar	6	7	0,0008	Aceptar
8	2	0,0175	aceptar	7			Rechaza
19	2	0,0000	aceptar	10		0,0862	r
28	2	0,0000	aceptar	15	7	0,0272	Aceptar
35	2	0,0129	aceptar	24	7	0,0164	Aceptar
42	2	0,0000	aceptar	32	7	0,0000	Aceptar
51	2	0,0214	aceptar	39	7	0,0000	Aceptar
58	2	0,0000	aceptar	47	7	0,0000	Aceptar
12	3	0,0000	aceptar	63	7	0,0011	Aceptar
20	3	0,0000	aceptar	69	7	0,0007	Aceptar
29	3	0,0143	aceptar	7	8	0,0002	Aceptar
36	3	0,0008	aceptar	16	8	0,0040	Aceptar
43	3	0,0007	aceptar	25	8	0,0005	Aceptar
				33	8	0,0013	Aceptar

52	3	0,4224	rechazar	40	8	0,0025	aceptar
59	3	0,0276	aceptar	48	8	0,0000	aceptar
12	3	0,0012	aceptar	55	8	0,0089	aceptar
3	4	0,1291	rechazar	64	8	0,0029	aceptar
9	4	0,0357	aceptar	70	8	0,0055	aceptar
21	4	0,0023	aceptar	7	8	0,0000	aceptar
30	4	0,0005	aceptar	11	9	0,0000	aceptar
44	4	0,0166	aceptar	17	9	0,0019	aceptar
60	4	0,0229	aceptar	26	9	0,0422	aceptar
4	5	0,0179	aceptar	49	9	0,0000	aceptar
13	5	0,0000	aceptar	56	9	0,0008	aceptar
22	5	0,0000	aceptar	65	9	0,0000	aceptar
31	5	0,0000	aceptar	71	9	0,0019	aceptar
37	5	0,0001	aceptar				
45	5	0,0082	aceptar				
53	5	0,1869	rechazar				
61	5	0,0124	aceptar				
67	5	0,0088	aceptar				

Tabla 6 Escalas de pensamiento social.

Ítem	Escala	p-valor	Decisión	Ítem	Escala	p-valor	Decisión
72	1	0,0006	aceptar	95	6	0,0000	Aceptar
77	1	0,0216	aceptar	98	6	0,0000	Aceptar
79	1	0,0012	aceptar	101	6	0,0000	Aceptar
82	1	0,0008	aceptar	104	6	0,0000	Aceptar
84	1	0,0000	aceptar	107	6	0,0000	Aceptar
85	1	0,0032	aceptar	109	6	0,0003	Aceptar
88	1	0,0158	aceptar	112	6	0,0000	Aceptar
90	1	0,0077	aceptar	115	6	0,0000	Aceptar
73	2	0,0008	aceptar	117	6	0,0001	Aceptar
75	2	0,2263	rechazar	119	6	0,0001	Aceptar
78	2	0,0000	aceptar	120	7	0,0037	Aceptar
80	2	0,0004	aceptar	124	7	0,1728	Rechazar
83	2	0,0000	aceptar	128	7	0,0000	Aceptar
96	2	0,0537	rechazar	134	7	0,3992	Rechazar
92	2	0,0000	aceptar	136	7	0,0017	Aceptar
74	3	0,0001	aceptar	140	7	0,0009	Aceptar
76	3	0,0007	aceptar	144	7	0,0162	Aceptar
81	3	0,0057	aceptar	148	7	0,0022	Aceptar
87	3	0,0033	aceptar	152	7	0,0434	Aceptar
89	3	0,0001	aceptar	121	8	0,0000	Aceptar
91	3	0,0000	aceptar	125	8	0,0002	Aceptar

93	4	0,0036	aceptar	129	8	0,0006	aceptar
96	4	0,0111	aceptar	131	8	0,0020	aceptar
99	4	0,0404	aceptar	137	8	0,0263	aceptar
102	4	0,0001	aceptar	141	8	0,0015	aceptar
105	4	0,0000	aceptar	145	8	0,0006	aceptar
110	4	0,0006	aceptar	149	8	0,1294	rechazar
113	4	0,0255	aceptar	122	9	0,0362	aceptar
118	4	0,0110	aceptar	126	9	0,0003	aceptar
94	5	0,0000	aceptar	132	9	0,0002	aceptar
97	5	0,0004	aceptar	135	9	0,0021	aceptar
100	5	0,0000	aceptar	138	9	0,0000	aceptar
103	5	0,0008	aceptar	142	9	0,0010	aceptar
106	5	0,7977	rechazar	146	9	0,0022	aceptar
108	5	0,0000	aceptar	150	9	0,0023	aceptar
111	5	0,0009	aceptar	123	10	0,1290	rechazar
114	5	0,0004	aceptar	127	10	0,0096	aceptar
116	5	0,0002	aceptar	130	10	0,0000	aceptar
				133	10	0,0009	aceptar
				139	10	0,0000	aceptar
				143	10	0,0223	aceptar
				147	10	0,0004	aceptar
				151	10	0,1020	rechazar

Los resultados de esta fase de la investigación pueden expresarse en los siguientes términos. El cuestionario fue aplicado a 50 alumnos de una escuela pública, de 14 a 17 años de edad. Después de la aplicación se realizó una media de los resultados y a partir de ella se eliminaron las cuestiones con

puntuaciones más baja y las más altas, quedando así listo para la siguiente aplicación. A partir de los resultados estadísticos se procedió a eliminar los 14 ítems considerados no discriminantes. Los resultados más preocupantes ocurren en las escalas 1, de Actitud Social y en la 17, de pensamiento social, en las que se eliminaron dos ítems de cada una de ellas. Los valores en las tablas 2 y 3 indicados como 0,0000 indican un p-valor menor que 1e-4 (o 1 dividido por 10000).

8.3. Resultados de la 3ª fase.

Después de los resultados de la primera y de la segunda fase, el cuestionario resultante, con 138 cuestiones, fue aplicado a una muestra mayor, a un total de quinientos alumnos.

Resultados del análisis de la aplicación del cuestionario “Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales”

La muestra para el análisis de confiabilidad y validación del cuestionario AECS está constituida por 500 encuestados adolescentes de ocho escuelas de Londrina-Brasil. De estas escuelas, tres están situadas en el Centro de la ciudad, y las demás están situadas en barrios de la periferia. La distribución de los participantes por escuelas se muestra en la Tabla 7.

Escuela	Centro	Entrevistas
Albino Feijó	No	62
Benedita Resende	No	46
Castaldi	No	70
IEEL	Si	29
Olympia Tormentas	No	100
Paulo Freire	No	38
Vicente Rijo	Si	125

Willie Davids	Si	30
Total		500

Tabla 7 Distribución de las entrevistas en las escuelas de Londrina-PR.

Este informe contiene los resultados para el índice alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna de las escalas de actitud social y pensamiento social. En el cuestionario hay 138 ítems, distribuidos en 19 escalas preatribuidas, 9 de ellas de actitud social, y las otras 10 de pensamiento social.

El número de ítems por escala se muestran en la Tabla 8.

Escala	Número de ítems	Puntuación máxima
Conformidad	6	42
Sensibilidad Social	8	56
Ayuda y colaboración	6	42
Seguridad y firmeza	5	35
Liderazgo prosocial	8	56
Agresividad/terquedad	8	56
Dominancia	8	56
Apatía/retraimiento	9	63
Ansiedad/timidez	7	49

Tabla 8 Escalas de actitud social, con los correspondientes números de ítems.

Las cinco primeras escalas son positivas, en el sentido de que, por ejemplo, tener *sensibilidad social* es favorable a la sociabilidad, mientras las cuatro últimas escalas son negativas, por medir factores desfavorables a la sociabilidad. Este aspecto es relevante en los resultados de los ítems, porque cada uno también tiene su carácter positivo o negativo, pero este debe ser analizado en relación a la escala que está midiendo. Como ejemplo, en el ítem 08, consta la frase: “Cuando alguien me pide un favor, acabo haciéndolo aunque no pueda, porque no sé decir no”. Este ítem pertenece a la escala de

‘Seguridad y firmeza en la interacción’, siendo, por tanto negativo. Si fuese considerado como perteneciente a la escala ‘Ayuda y colaboración’, sería un ítem positivo.

De la tabla 9 destacamos que la escala denominada “Autoridad Padres” tiene un sesgo positivo, como el atestado por el primer ítem: “En mi familia, discutimos y decidimos juntos los objetivos comunes.”

Escala	Número de ítems	Puntuación máxima
Impulsividad	8	56
Independencia	5	35
Convergencia	6	42
Percepción	8	35
Autoridad padres	8	56
Acogida padre	10	56
Observación	7	49
Visión de alternativas	7	49
Consecuencia	8	56
Medios adecuados	6	42

Tabla 9 Escalas de pensamiento social, con los correspondientes números de ítems.

Para estimar la fiabilidad de las escalas del cuestionario se utilizó el índice de consistencia interna (alfa) de Cronbach. La fiabilidad hace referencia a la precisión de la medida de los instrumentos utilizados.

Escala	Alfa de Cronbach
Conformidad	36
Sensibilidad Social	70
Ayuda y colaboración	58
Seguridad y firmeza	28
Liderazgo prosocial	48
Agresividad/terquedad	61

Dominancia	61
Apatía/retraimiento	58
Ansiedad/timidez	56

Tabla 10 Fiabilidad medida por el índice alfa de Cronbach para las escalas de actitud social medida de forma centesimal.

La baja fiabilidad de algunas escalas puede ser interpretada a partir de los ítems del cuestionario. En “Seguridad y firmeza”, hay 5 ítems. Los dos primeros, 8 y 19, correlacionan positivamente, pero correlacionan negativamente con los otros tres ítems: 28, 42 y 55. La presencia de algunas correlaciones negativas también se observa en la escala de “Conformidad”. Esto puede sugerir algunos pequeños reparos, como en el enunciado 25: “No me gusta que me manden ni que me ordenen hacer algo que no me gusta.” Este enunciado tiene correlación positiva con los tres ítems mencionados de “Seguridad y firmeza”, y tiene tres negaciones.

El nivel ideal para fiabilidad medida por el alfa de Cronbach, según algunos autores, es el 70%.

Escala	Alfa de Cronbach
Impulsividad	56
Independencia	66
Convergencia	25
Percepción	39
Autoridad padres	66
Acogida padres	83
Observación	49
Visión de alternativas	49
Consecuencia	45

Medios adecuados	13
------------------	----

Tabla 11 Fiabilidad medida por el índice alfa de Cronbach para las escalas de pensamiento social medida en céntimos.

Nuevamente, la baja fiabilidad se destaca en las escalas “Medios adecuados” y “Convergencia”. Se concluye que estas escalas fueron vehiculadas de manera inapropiada para comprensión de los adolescentes. Hay correlaciones negativas entre ítems, siendo algunas de ellas significativas al nivel del 5%. Particularmente, el enunciado 81: “No tengo problema para sugerir ideas que puedan no ser bien aceptadas.”, atribuido a la escala de “Convergencia”, no se correlaciona de forma positiva con la de 4 de los otros 5 ítems de la misma escala.

Realizando el estudio de los resultados del análisis factorial se comprueba que es confirmatorio. Para las escalas de actitud social, la medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tiene valor 0.74, indicando que el análisis factorial es apropiado.

Reteniendo 3 factores, el porcentaje de la varianza explicada es del 64.6%. Las cargas factoriales, tras la rotación varimax se muestran en la Tabla 12.

Escala	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Con	-0.69508	0.21545	-0.10755
Sen	-0.02763	0.83381	-0.01437
Ac	-0.26108	0.80974	-0.03704
Sf	0.24788	0.18010	-0.65967
Lid	-0.13049	0.73163	-0.30773
Agr	0.82945	-0.08662	-0.01040
Dom	0.83580	-0.09160	0.08540
Ap	0.39141	-0.08327	0.64099
Ans	0.15563	-0.03234	0.82030
Perceptual de la Varianza	24.3%	22.1%	18.2%

Tabla 12 Cargas factoriales de las escalas de actitud social y perceptuales de la variancia explicada, retenidos 3 factores.

Con base en la interpretación del Manual AECS para las escalas, se denomina al primer factor “antisocial”, al segundo “prosocial” y al tercero “asocial”. Las cargas factoriales predominantes se presentan en la Tabla 13.

Antisocial	Prosocial	Asocial
Conformidad (señal negativo), agresividad y dominancia	Sensibilidad, ayuda/colaboración y liderazgo	Seguridad/firmeza (señal negativo), apatía y ansiedad

Tabla 13 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores retenidos para las escalas de actitud social.

Estos resultados confirman, con pequeñas diferencias, lo indicado en el Manual del AECS, con la migración de la conformidad para el factor antisocial y seguridad/firmeza para el factor asocial, pero con la señal cambiada, coherente con la interpretación de las escalas individualmente.

Para las escalas de pensamiento social, la medida de adecuación de la muestra de Káiser-Meyer-Olkin (KMO) tiene valor 0.80, indicando que el análisis factorial es apropiado.

Retenidos 3 factores, el porcentaje de la variancia explicada es del 60.9%. Las cargas factoriales, tras la rotación varimax se muestran en la Tabla 14.

Escala	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Imp	-0.67935	-0.13380	-0.19927
Ind	-0.00598	0.02885	0.89745
Cv	0.32723	0.05568	0.52998
Per	0.51506	0.19214	0.27067
Dem	0.13333	0.91785	0.09081
Hos	0.21815	0.90007	0.04344
Obs	0.79614	0.09751	0.08800
Alt	0.49435	0.12562	0.52174
Cons	0.80679	0.10957	-0.00925

Med	0.59317	0.13630	0.23359
Perceptual de Varianza	27.8%	17.7%	15.4%

Tabla 14 Cargas factoriales de las escalas de actitud social y perceptuales de la varianza explicada, retenidos 3 factores.

Al primer factor se le puede nombrar o nominar como factor “prosocial”, al segundo factor como “familiar” y al tercer factor como “autonomía”. Las cargas factoriales predominantes se presentan en la Tabla 15.

Prosocial	Familiar	Autonomía
Impulsividad (señal negativo), Percepción, Observación, Consecuencia y Medios adecuados	Autoridad de los padres y Acogida de los padres	Independencia, Convergencia e Alternativa

Tabla 15 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores retenidos para las escalas de actitud social.

Estos resultados presentan mayores diferencias en relación a lo expuesto en el Manual del AECS. La nominación/interpretación de los factores puede ser mejorada.

8.4. Resultados por variables de género y localización (centro/barrio)

Se realiza este estudio para confirmar la existencia de diferencias para dos variables dicotómicas: sexo y localización, en cada uno de los seis factores de las escalas correspondientes (de actitud social y de pensamiento social). Se comparan los resultados en las tres escuelas localizadas en la zona centro de la ciudad y el resto de las escuelas de la periferia. Se comparan también los resultados en relación al género y su nivel de significación.

Factor	Grupo con mayor media	p-valor
Antisocial	Masculino	0.0001
	Centro	0.7739 (ns)

Prosocial	Femenino	0.0148
	Centro	0.0480
Asocial	Femenino	0.3144 (ns)
	Centro	0.2903 (ns)

Tabla 16 Resultados de la comparación entre marcadores centro/barrio y género, para factores de la escala de actitud social.

En los resultados puede comprobarse la existencia de las siguientes diferencias significativas:

- Los alumnos del sexo masculino obtuvieron puntuaciones medias más altas en el factor antisocial, y puntuaciones medias más bajas en el factor prosocial.
- En la comparación centro-barrio, hay solamente una diferencia significativa, con puntuación media más alta en el centro para el factor prosocial.

Factor	Grupo con mayor media	p-valor
Prosocial	Femenino	0.0002
	Centro	0.8854 (ns)
Familiar	Masculino	0.1461 (ns)
	Centro	0.0566 (ns)
Autonomía	Femenino	0.1903 (ns)
	Centro	0.0619 (ns)

Tabla 17 Resultados de la comparación entre marcadores centro/barrio y género, para factores de la escala de pensamiento social.

En los factores de las escalas de pensamiento social, se observó una diferencia significativa: los alumnos del sexo femenino tuvieron puntuaciones media más alta en el factor prosocial. Hay aún dos diferencias marginalmente significativas (significativas al nivel del 10%), para los factores familiares y autonomía, con media mayor para las escuelas céntricas.

ACTITUDES SOCIALES – GÉNERO

Escala		Femenino	Masculino	t	P
Com	Med.	30,11	29,74	0,78	0,438
	D.t.	5,17	5,49		
Sen	Med.	44,23	41,22	4,28	0,000**
	D.t.	7,88	7,77		
Ac	Med.	28,84	27,61	2,09	0,037*
	D.t.	6,29	6,73		
Sf	Med.	23,63	24,50	-1,96	0,050*
	D.t.	5,06	4,91		
Lid	Med.	35,53	34,90	0,99	0,323
	D.t.	7,26	6,78		
Agr	Med.	22,42	24,13	-2,60	0,009*
	D.t.	7,19	7,41		
Dom	Med.	20,48	23,90	-4,95	0,000**
	D.t.	7,19	8,09		
Ap	Med.	23,93	27,03	-4,22	0,000**
	D.t.	8,27	8,04		
Ans	Med.	26,19	25,18	1,47	0,143
	D.t.	7,88	7,54		

Tabla 18 Comparación de medias en relación al género en las escalas de actitud social.

En relación al género, la muestra tuvo 230 sujetos del sexo masculino, 267 sujetos del sexo femenino, y 3 sujetos que no facilitaron esta información.

Gráficos de las comparaciones de los adolescentes del sexo femenino y masculino en cada una de las actitudes y los pensamientos sociales

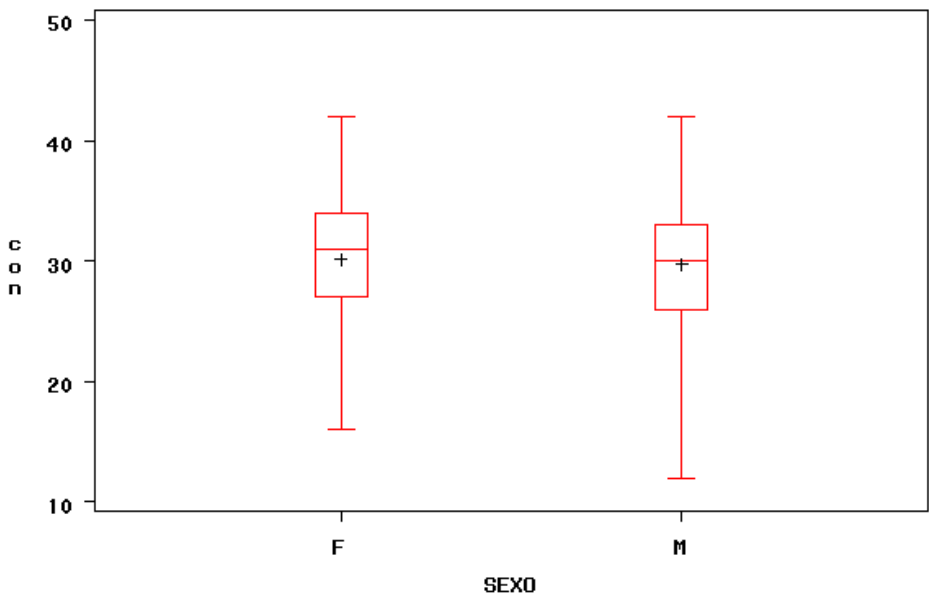


Figura 1. Gráficos de perfil para las variables CON, en el factor género
(F=30,11; M=29,74)

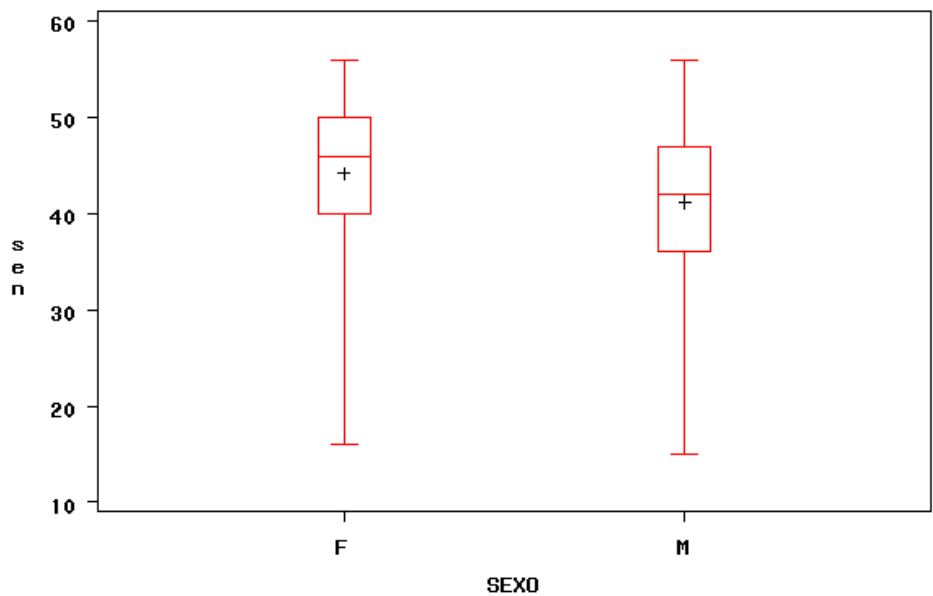


Figura 2. Gráficos de perfil para las variables SEN, en el factor género

(F=44,23; M=41,22)

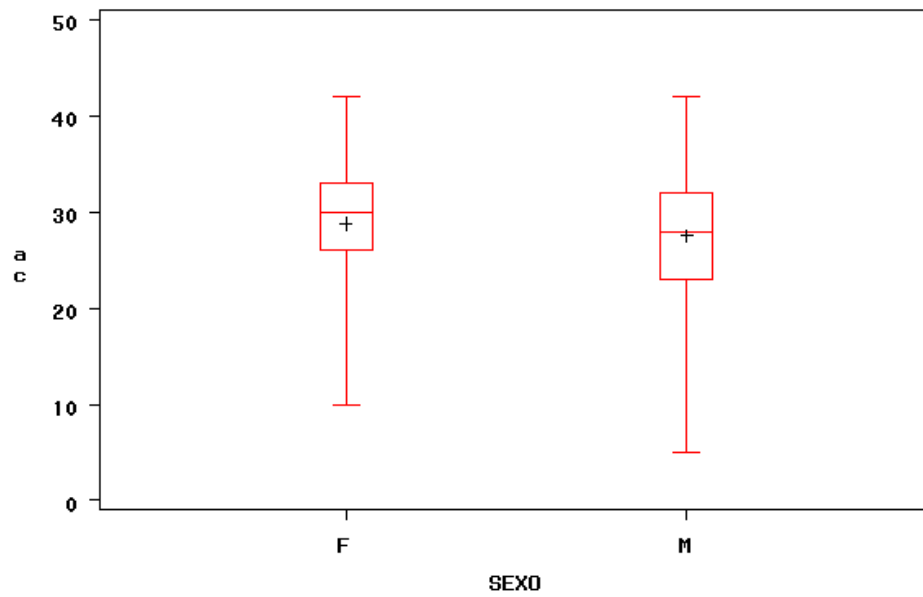


Figura 3. Gráficos de perfil para las variables AC, en el factor género (F=28,84; M=27,61)

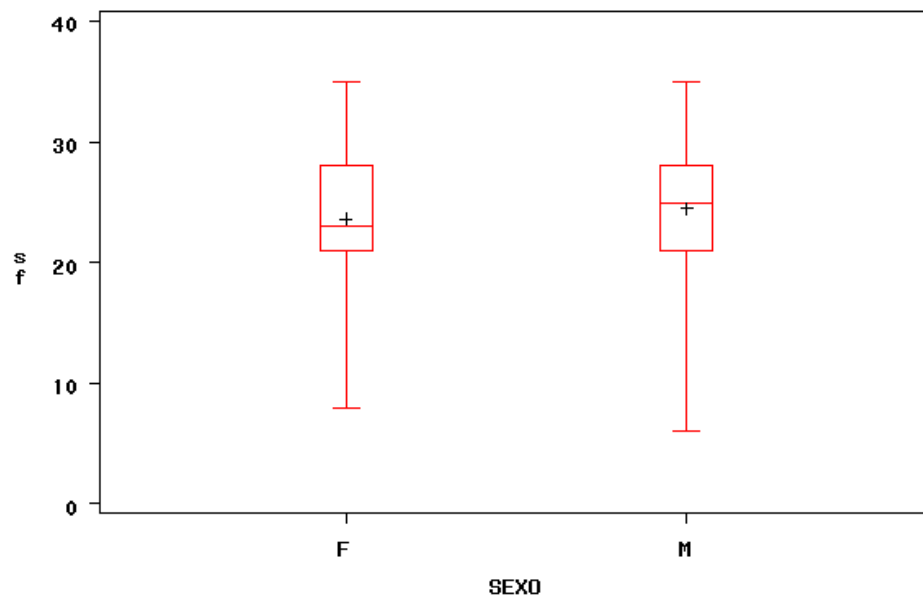


Figura 4. Gráficos de perfil para las variables SF, en el factor género (F=23,63; M=24,50)

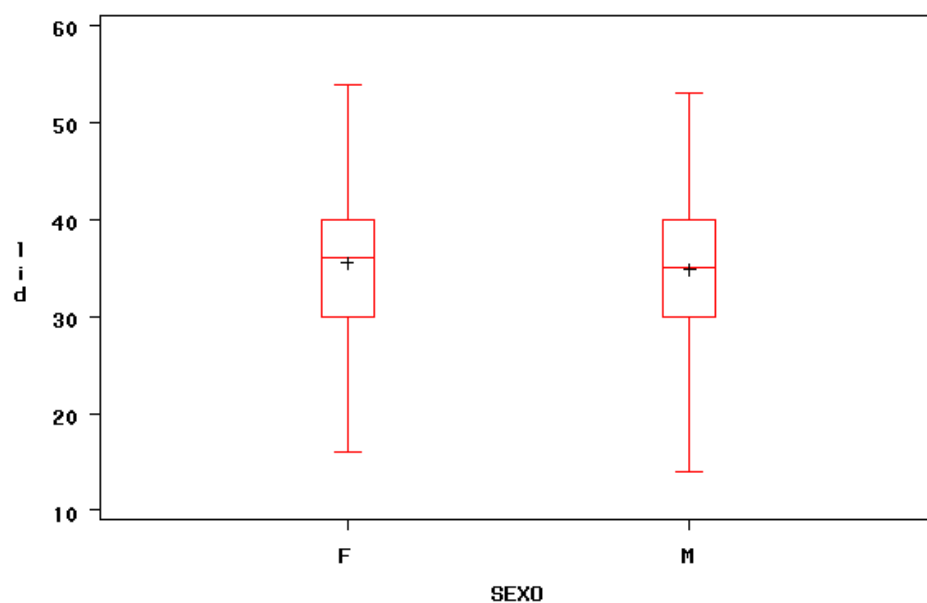


Figura 5. Gráficos de perfil para las variables LID, en el factor género (F=35,53; M=34,90)

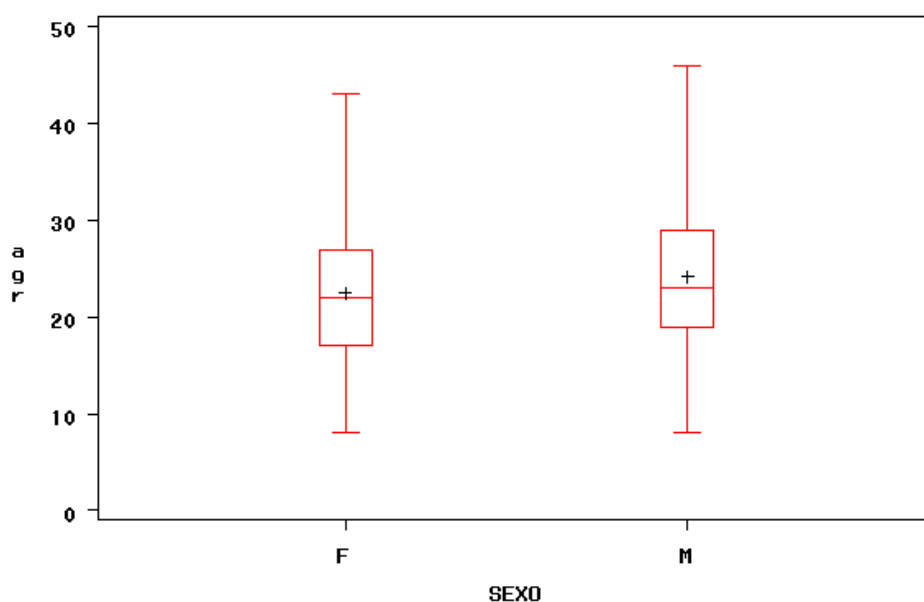


Figura 6. Gráficos de perfil para las variables AGR, en el factor género (F=22,42; M=24,13)

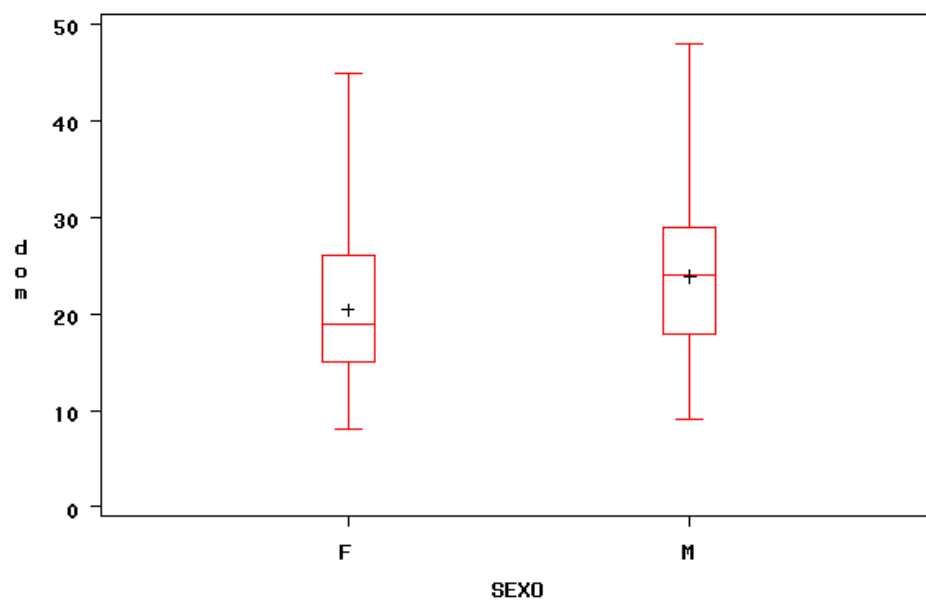


Figura 7. Gráficos de perfil para las variables DOM, en el factor género (F=20,48; M=23,90)

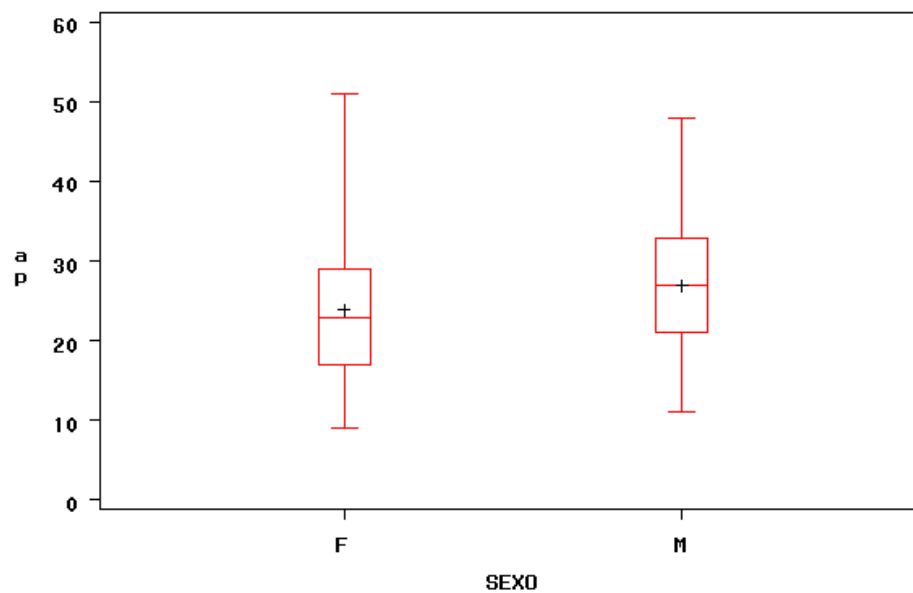


Figura 8. Gráficos de perfil para las variables AP, en el factor género (F=23,93; M=27,03)

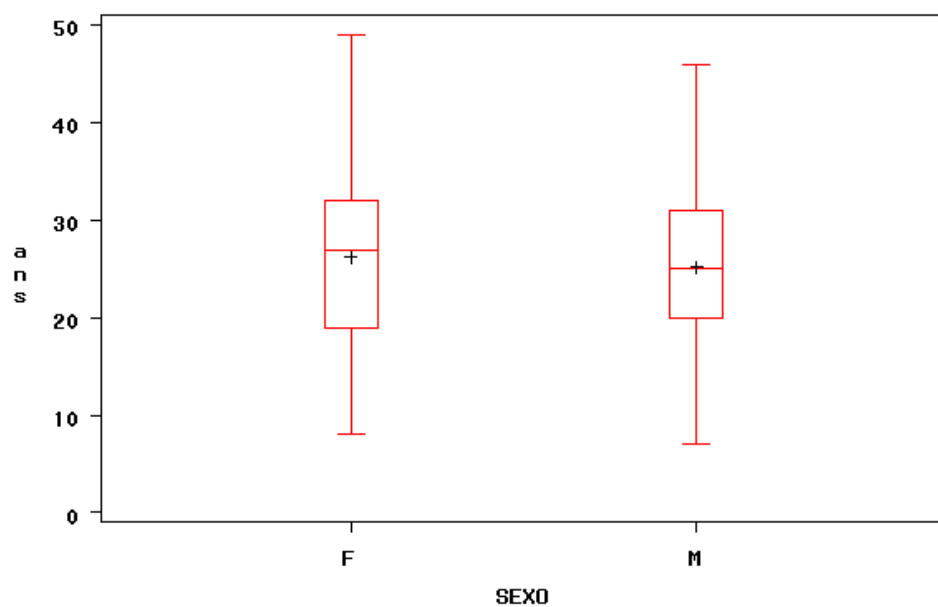


Figura 9. Gráficos de perfil para las variables ANS, en el factor género (F=26,19; M=25,18)

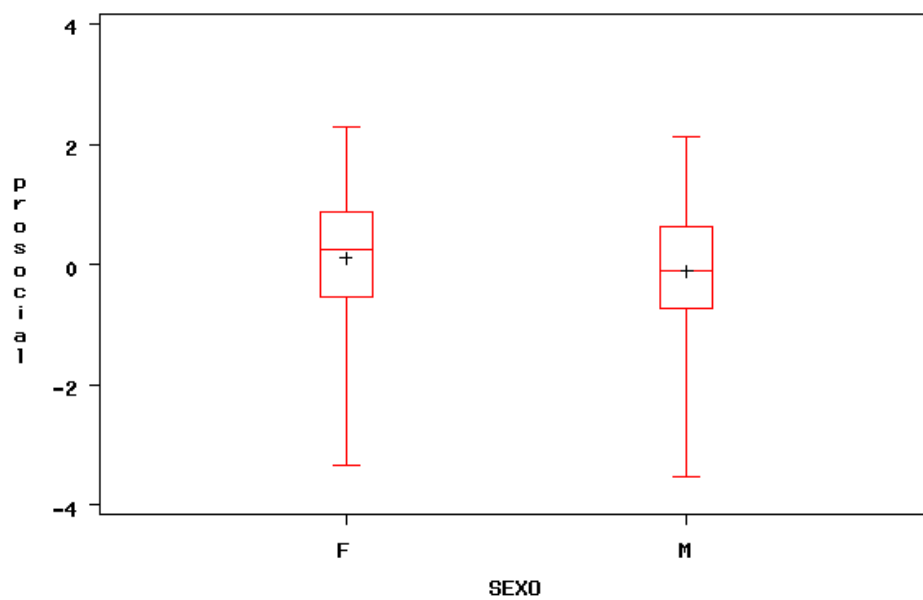


Figura 10. Gráficos de perfil para el factor Prosociales, en el factor género

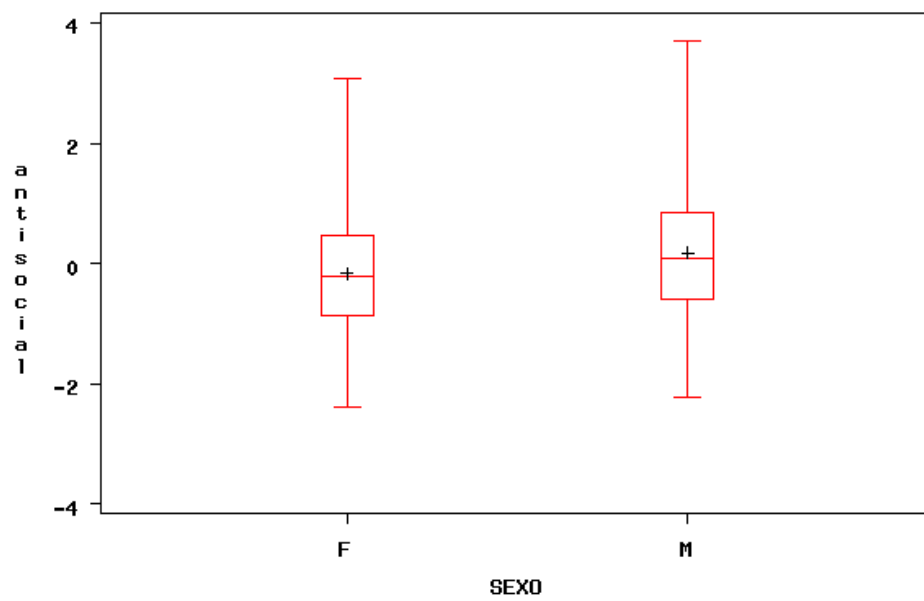


Figura 11. Gráficos de perfil para el factor Antisociales, en el factor género

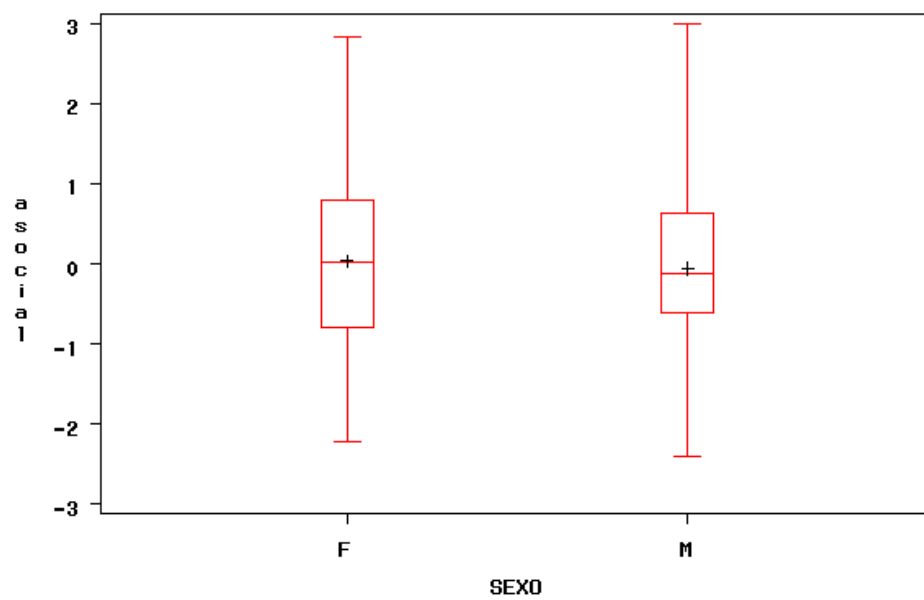


Figura 12. Gráficos de perfil para el factor Asociales, en el factor género

PENSAMIENTO SOCIAL GÉNERO

Escala		Femenino	Masculino	T	P
Imp	Med.	26,38	26,83	-0,67	0,503
	D.t.	8,08	7,11		
Ind	Med.	23,46	22,93	0,94	0,350
	D.t.	6,57	6,06		
Cv	Med.	27,73	26,87	1,76	0,079
	D.t.	5,58	5,24		
Per	Med.	41,14	38,49	4,57	0,000**
	D.t.	6,13	6,72		
Dem	Med.	32,60	33,43	-1,02	0,309
	D.t.	9,98	8,12		
Hos	Med.	47,30	47,74	-0,38	0,702
	D.t.	13,95	11,46		
Obs	Med.	34,53	33,00	2,55	0,011*
	D.t.	6,89	6,51		
Alt	Med.	34,54	33,11	2,46	0,014*
	D.t.	6,41	6,47		
Cons	Med.	38,57	36,39	3,58	0,000**
	D.t.	6,85	6,73		
Med	Med.	27,85	26,90	2,13	0,034*
	D.t.	4,95	5,01		

Tabla 19. Comparación de medias en relación al género en las escalas de pensamientos social

En relación al género, la muestra tuvo 230 sujetos del sexo masculino, 267 sujetos del sexo femenino, y 3 sujetos no facilitaron esta información.

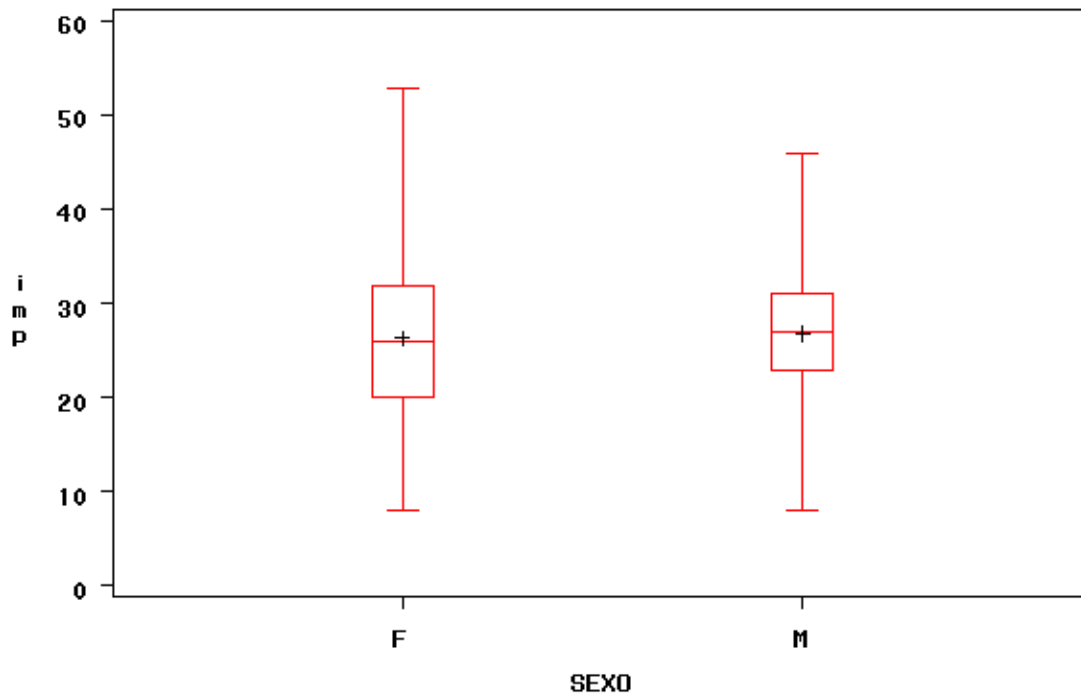


Figura 13. Gráficos de perfil del Estilo Cognitivo (IMP), en el factor género (F=26,38; M=26,83).

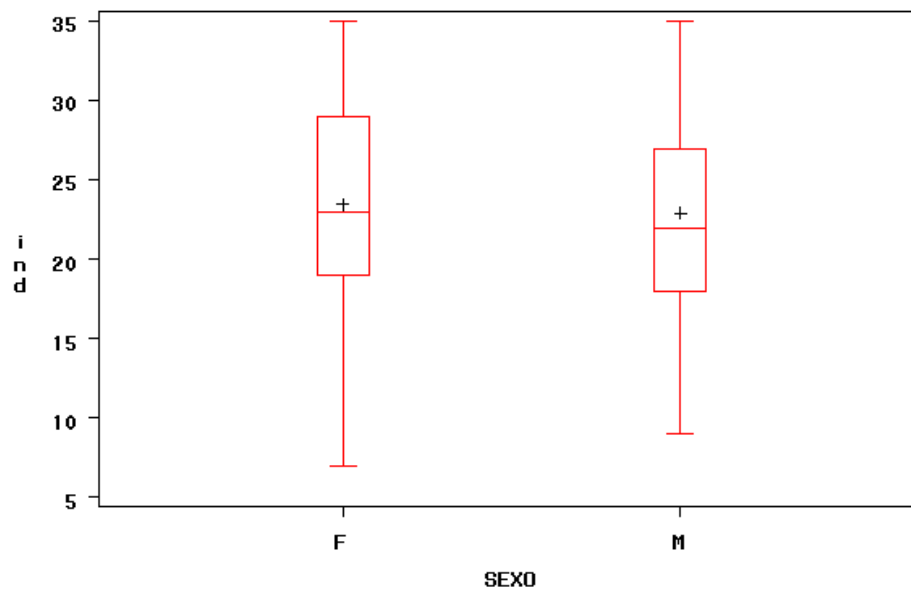


Figura 14. Gráficos de perfil del Estilo Cognitivo (IND), en el factor género

(F=23,46; M=22,93).

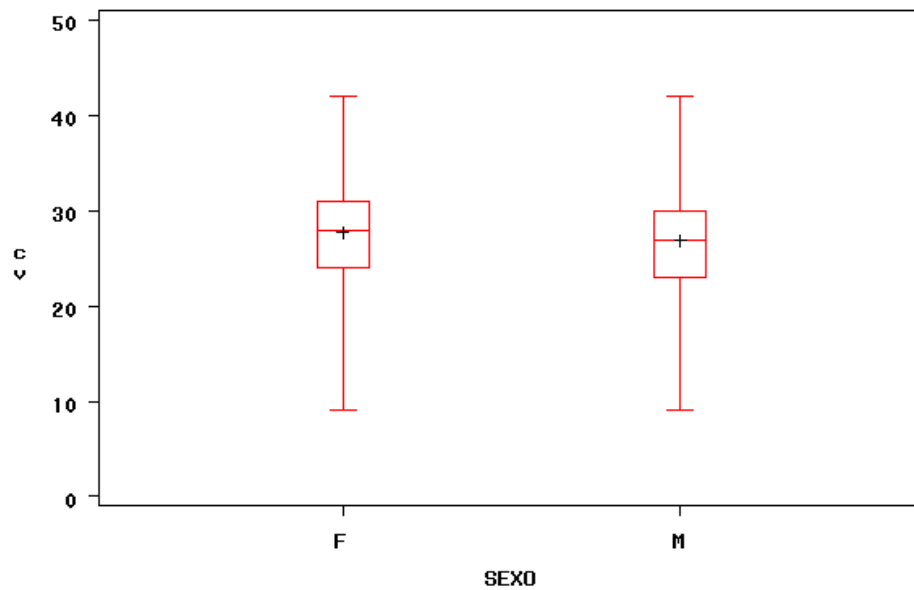


Figura 15. Gráficos de perfil del Estilo Cognitivo (CV) en el factor género (F=27,73; M=26,87).

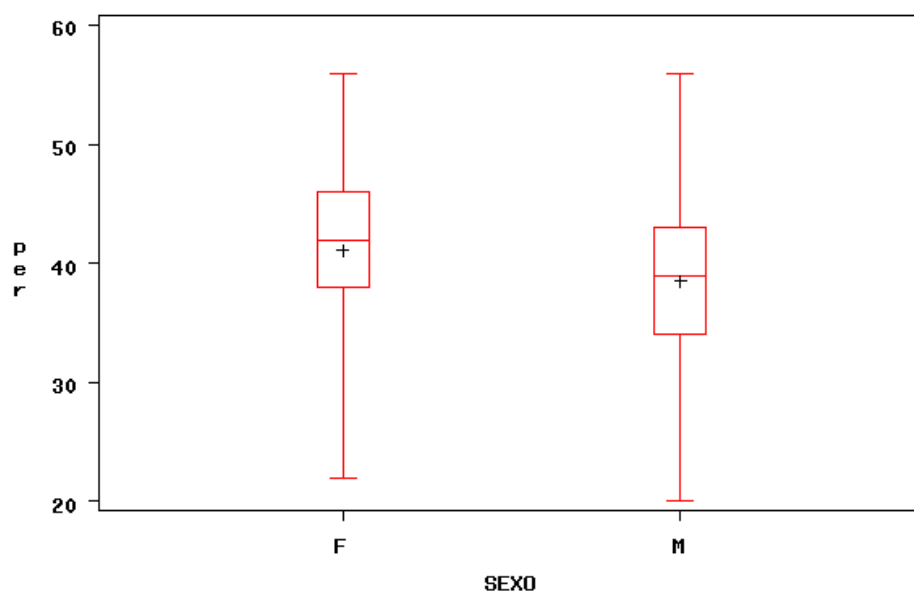


Figura 16. Gráficos de la Percepción Social (PER), en el factor género (F=41,14; M=38,49).

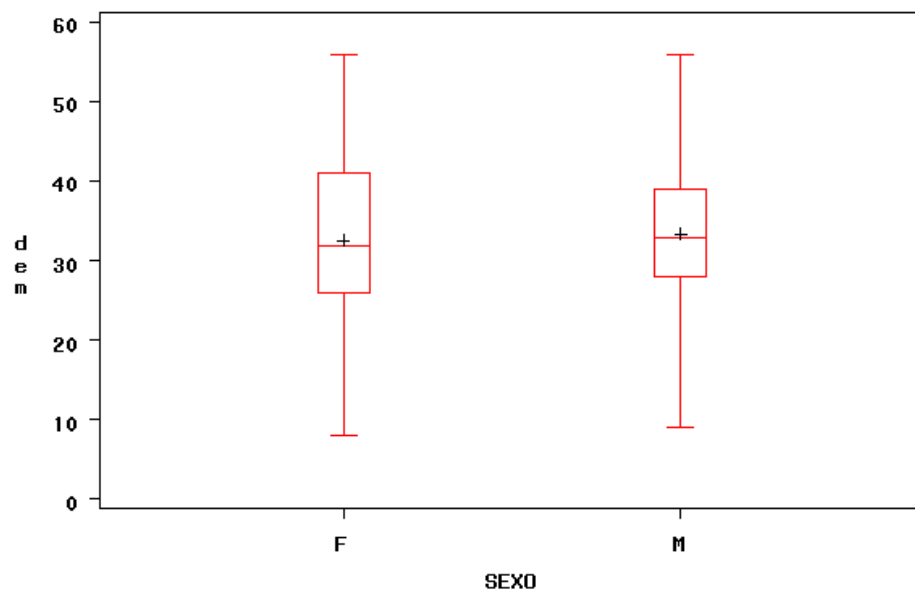


Figura 17. Gráficos de la Percepción Social (DEM), en el factor género (F=32,60; M=33,43).

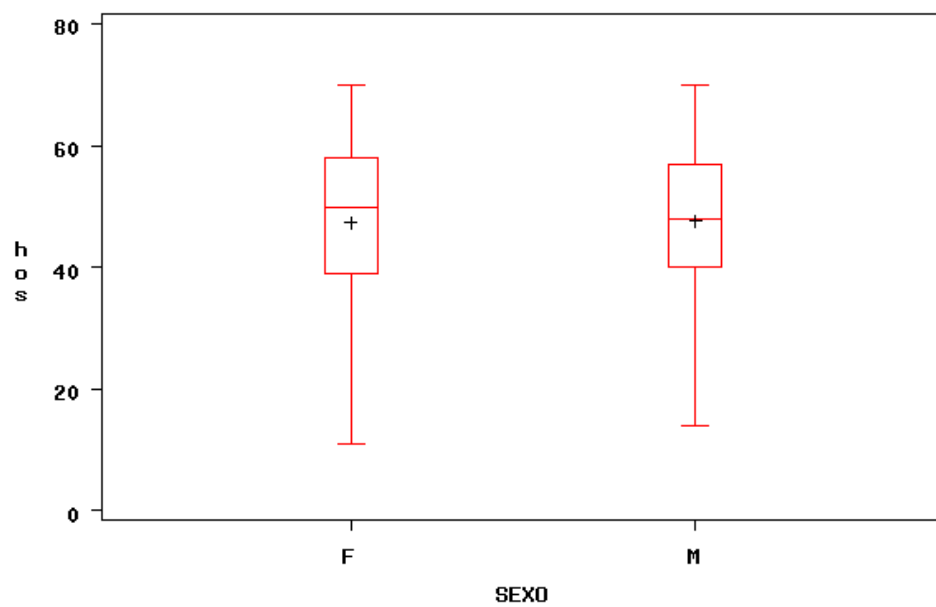


Figura 18. Gráficos de la Percepción Social (HOS) en el factor género (F=47,30; M=47,74).

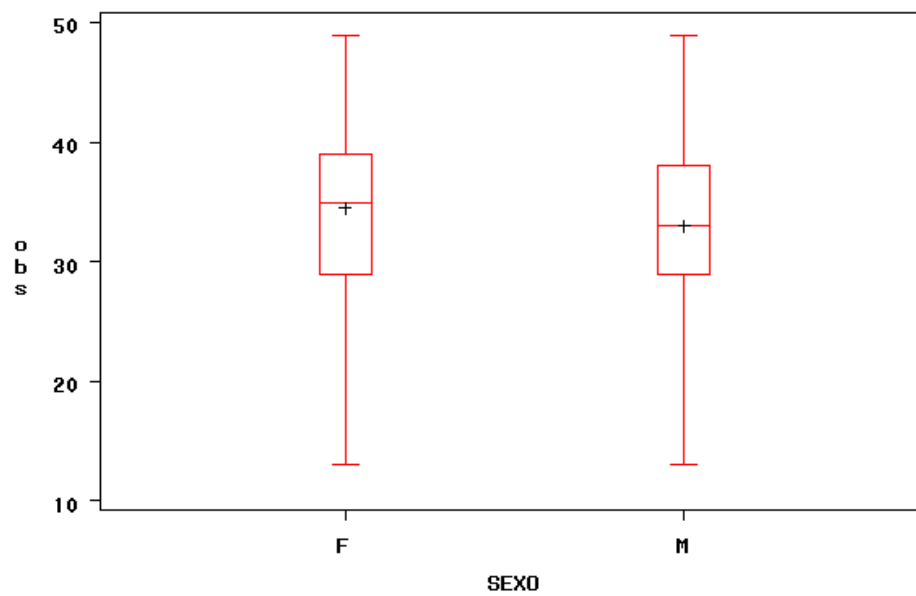


Figura 19. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas (OBS), en el factor género

(F=34,53; M=33,00).

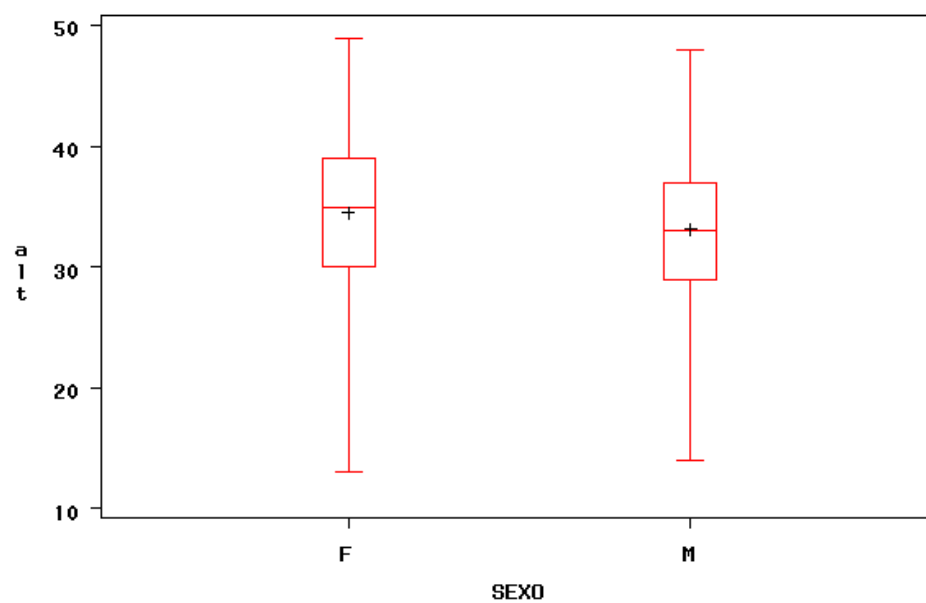


Figura 20. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas (ALT), en el factor género

(F=34,54; M=33,11).

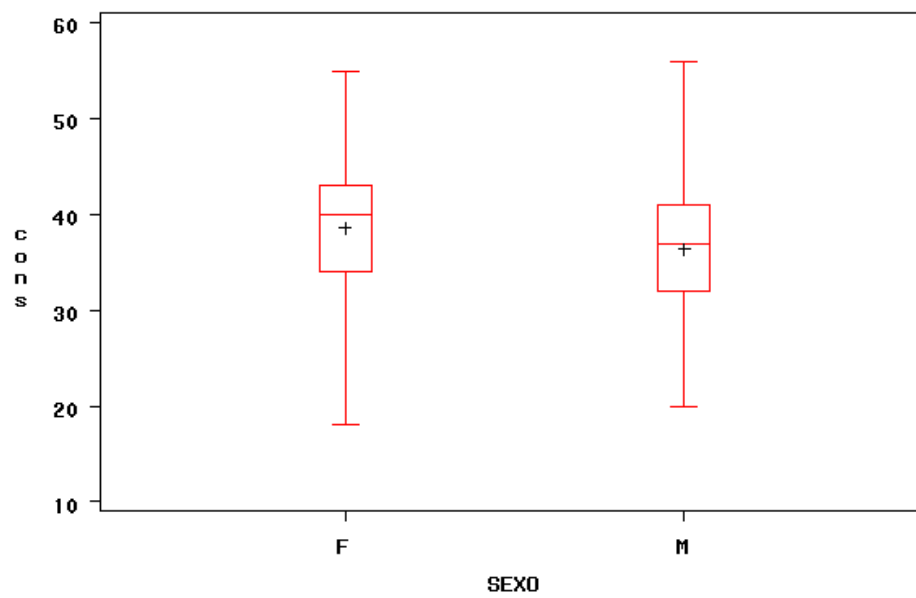


Figura 21. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas (CONS), en el factor género

(F=38,57; M=36,39).

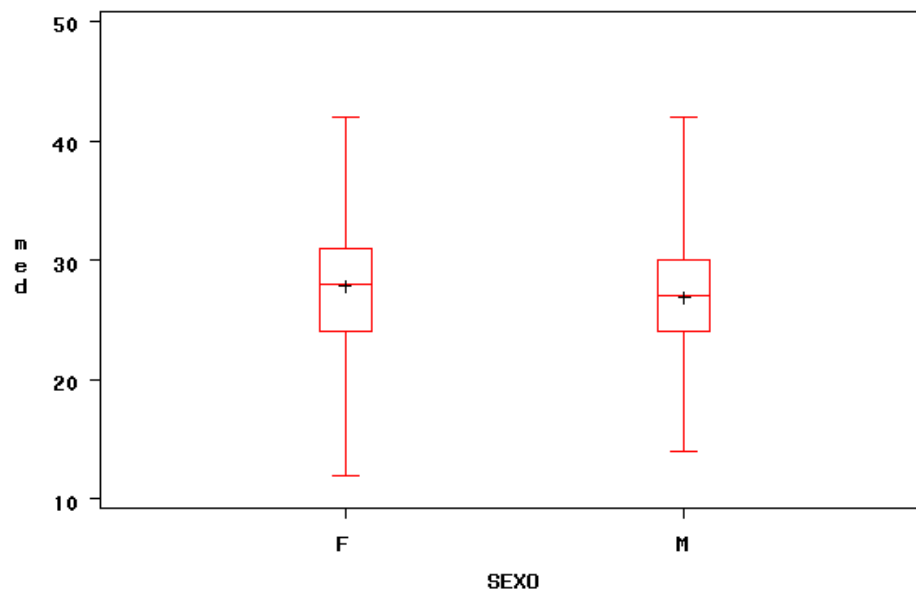


Figura 22. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas, (MED) en el factor género

(F=27,85; M=26,90).

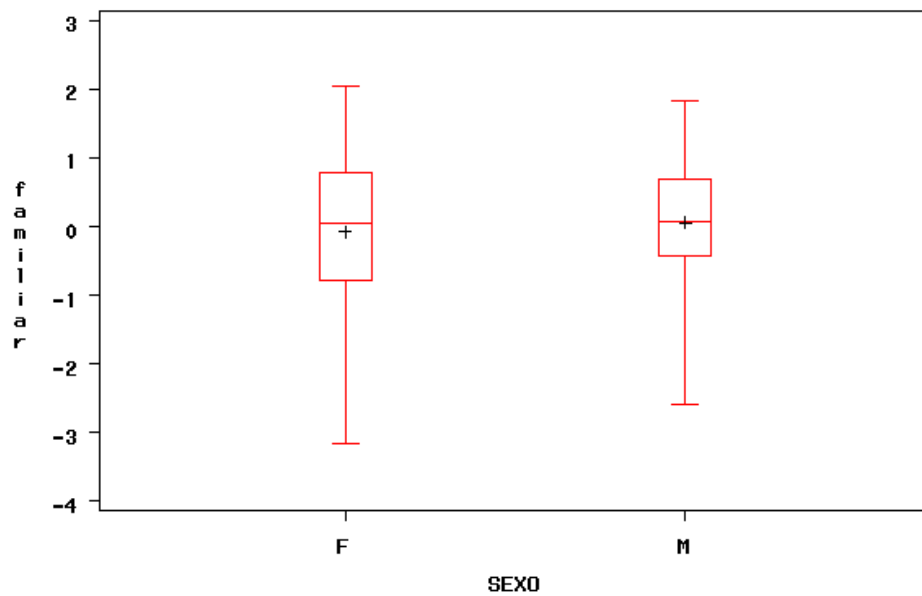


Figura 23. Gráficos del agrupamiento familiar, en cuanto el factor género.

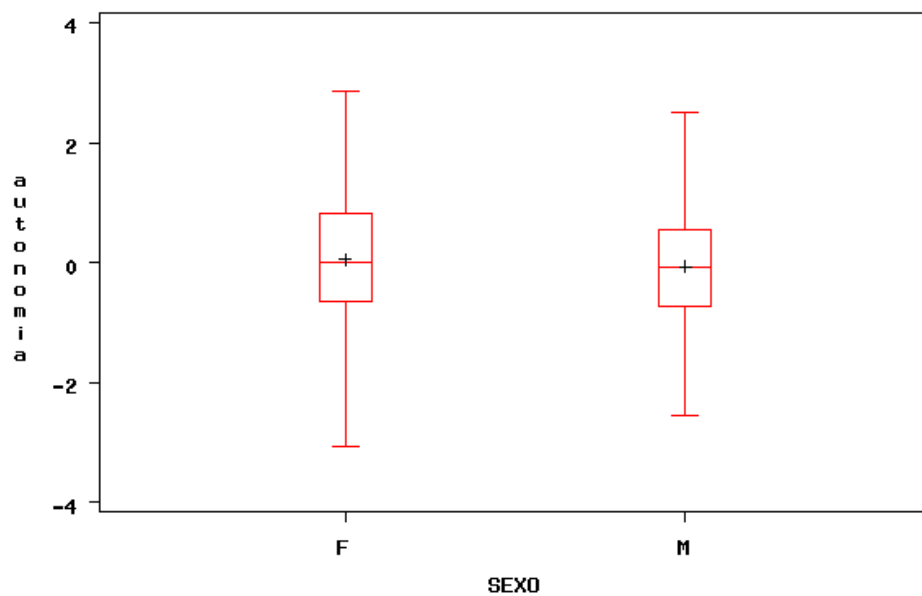


Figura 24. Gráficos del agrupamiento autonomía en cuanto el factor género.

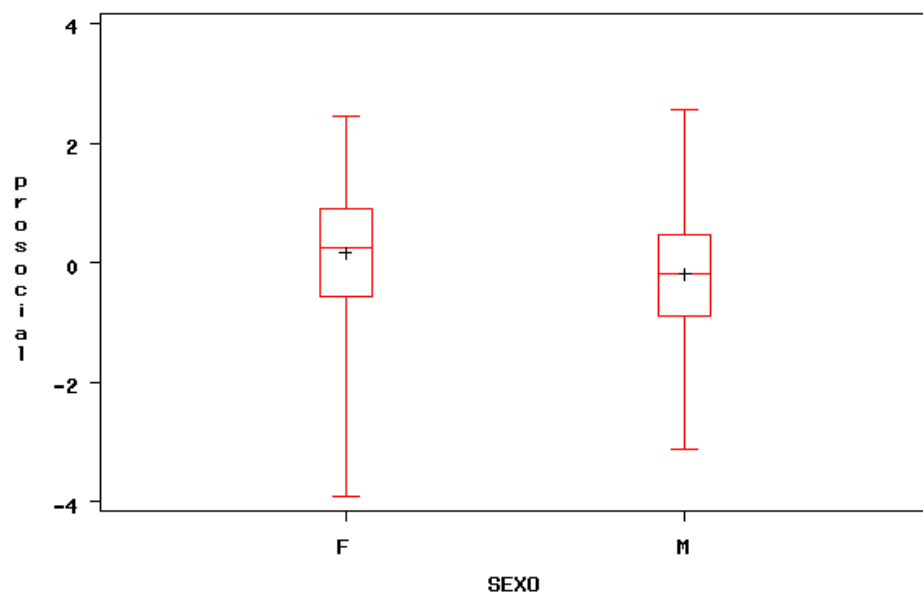


Figura 25. Gráfico del agrupamiento prosocial, en cuanto el factor género.

ACTITUD SOCIAL – LOCALIZACIÓN

BARRIO/CENTRO

Escala		Barrio	Zona Centro	t	P
Com	Med.	29,59	30,46	-1,77	0,077
	D.t.	5,37	5,18		
Sen	Med.	42,16	43,87	-2,40	0,017*
	D.t.	8,29	7,27		
Ac	Med.	28,08	28,53	-0,74	0,460
	D.t.	6,48	6,57		
Sf	Med.	23,93	24,27	-0,73	0,464
	D.t.	5,11	4,84		
Lid	Med.	35,09	35,43	-0,52	0,605
	D.t.	7,14	6,86		
Agr	Med.	23,08	23,51	-0,66	0,511
	D.t.	7,60	6,85		
Dom	Med.	22,00	22,11	-0,16	0,872
	D.t.	7,75	7,93		
Ap	Med.	25,19	25,75	-0,74	0,460
	D.t.	8,47	7,98		
Ans	Med.	25,34	26,45	-1,55	0,121
	D.t.	7,69	7,73		

Tabla 20 Comparación de medias en relación a la localización de la escuela en las escalas de actitud social. Muestra: N=316 para barrio y N=184 para central. Se utilizó test *t* sin hipótesis de varianzas iguales -el más conservador, generalmente indican p-valores mayores-.

Gráfico de las comparaciones de los colegios del centro y barrios en cada una de las actitudes y los pensamientos sociales

ACTITUDES SOCIALES

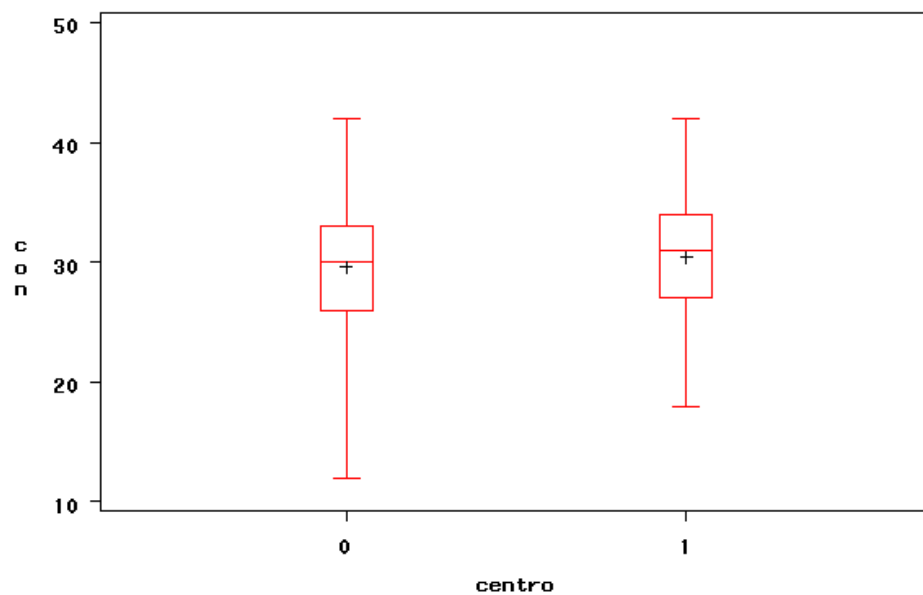


Figura 26. Gráfico de perfil para la variable CON, en el factor barrio/centro

(B=29,59; C=30,46).

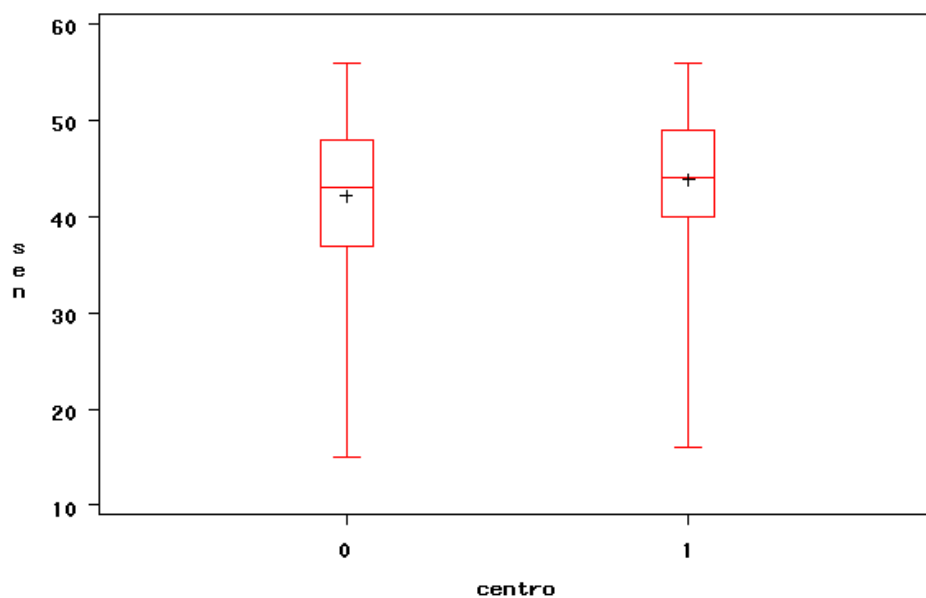


Figura 27. Gráfico de perfil para la variable SEN, en el factor barrio/centro (B=42,16; C=43,87).

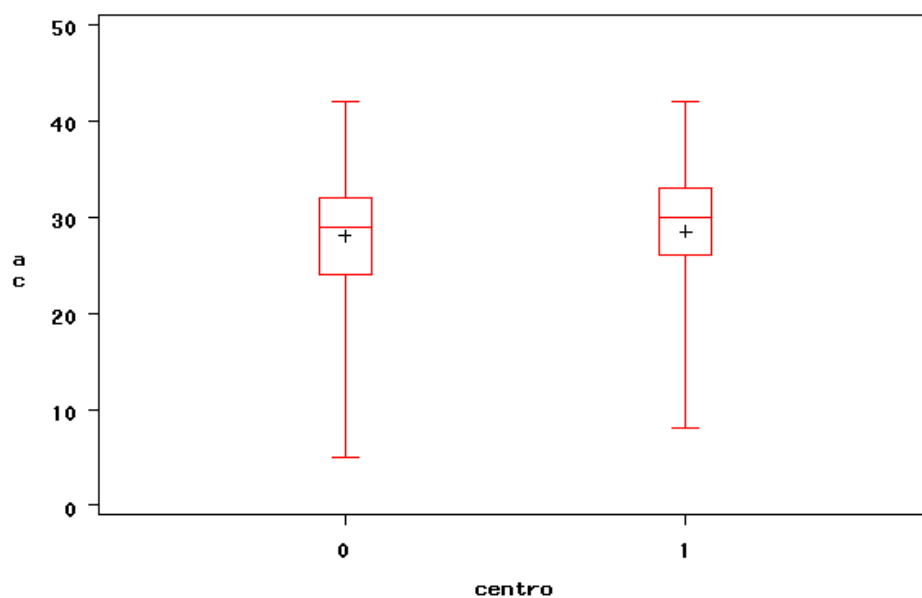


Figura 28. Gráfico de perfil para la variable AC, en el factor barrio/centro (B=28,08; C=28,53).

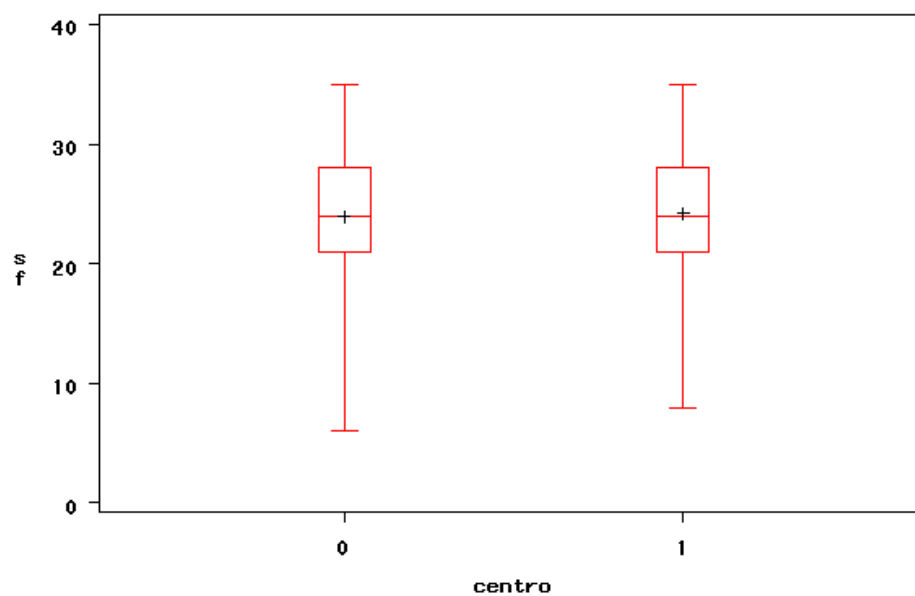


Figura 29. Gráfico de perfil para la variable SF, en el factor barrio/centro (B=23,93; C=24,27).

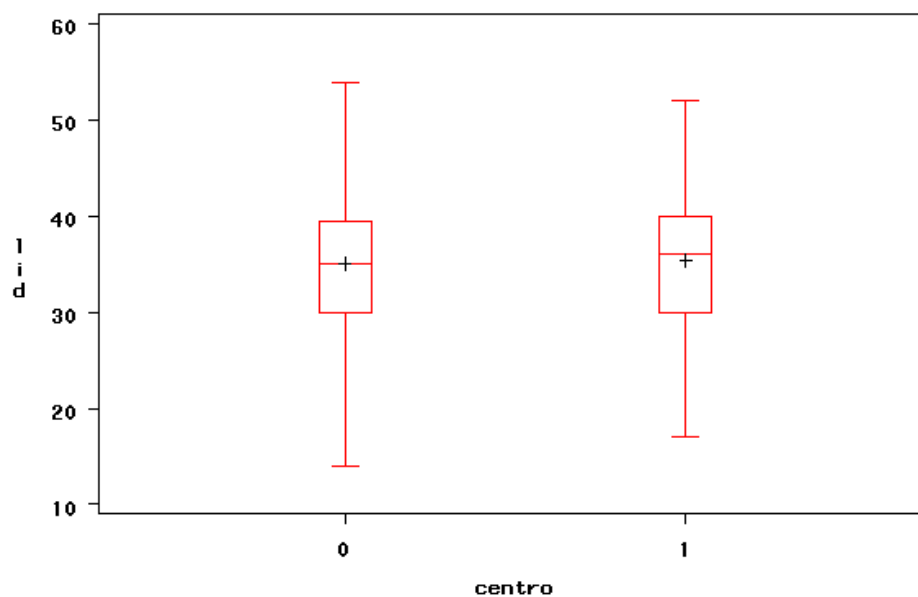


Figura 30. Gráfico de perfil para las variables LID, en el factor barrio/centro

(B=35,09; C=35,43).

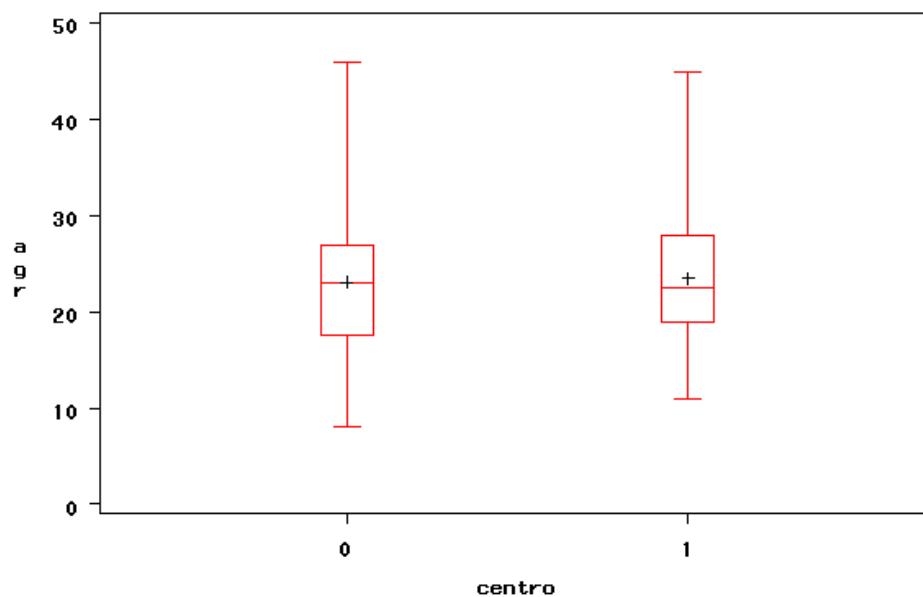


Figura 31. Gráfico de perfil para la variable AGR, en el factor barrio/centro

(B=23,08; C=23,51).

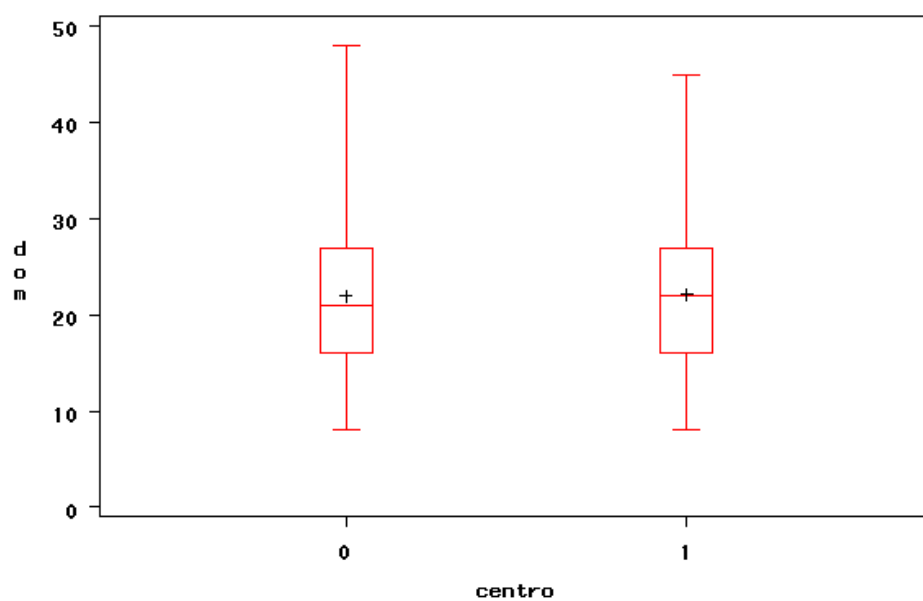


Figura 32. Gráfico de perfil para la variable DOM, en el factor barrio/centro

(B=22,00; C=22,11).

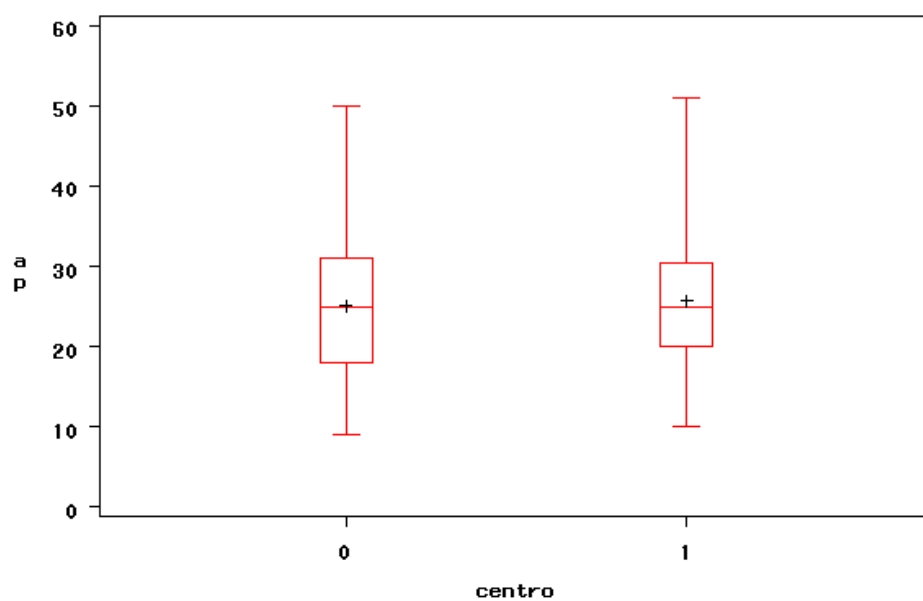


Figura 33. Gráfico de perfil para la variable AP, en el factor barrio/centro (B=25,19; C=25,75).

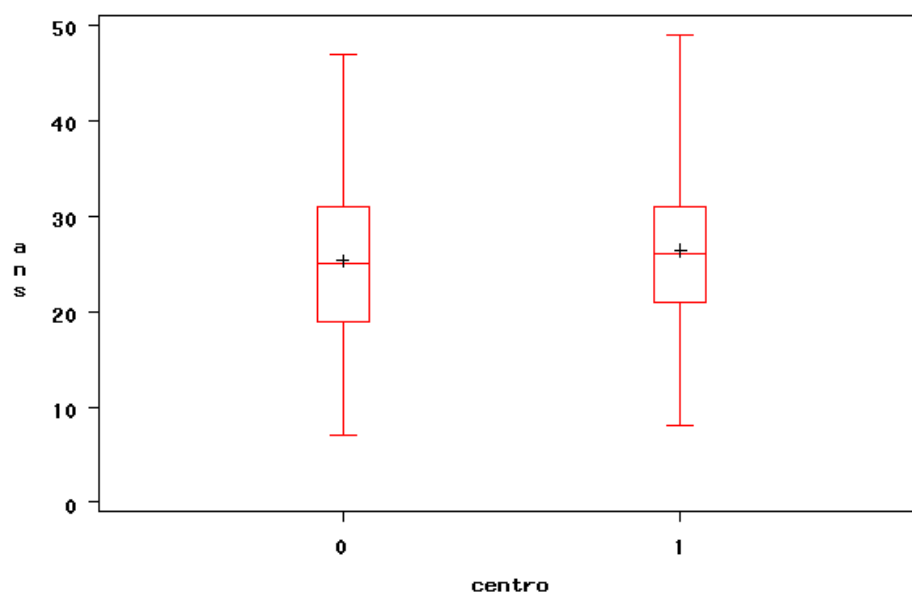


Figura 34. Gráfico de perfil para la variable ANS, en el factor barrio/centro (B=25,34; C=26,45).

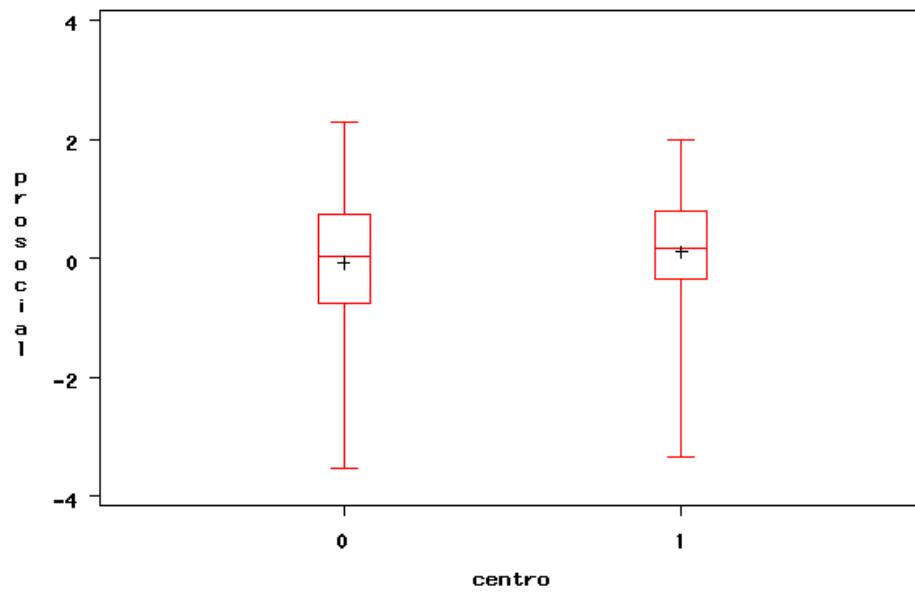


Figura 35 Gráfico de perfil para el agrupamiento Prosocial, en el factor barrio/centro.

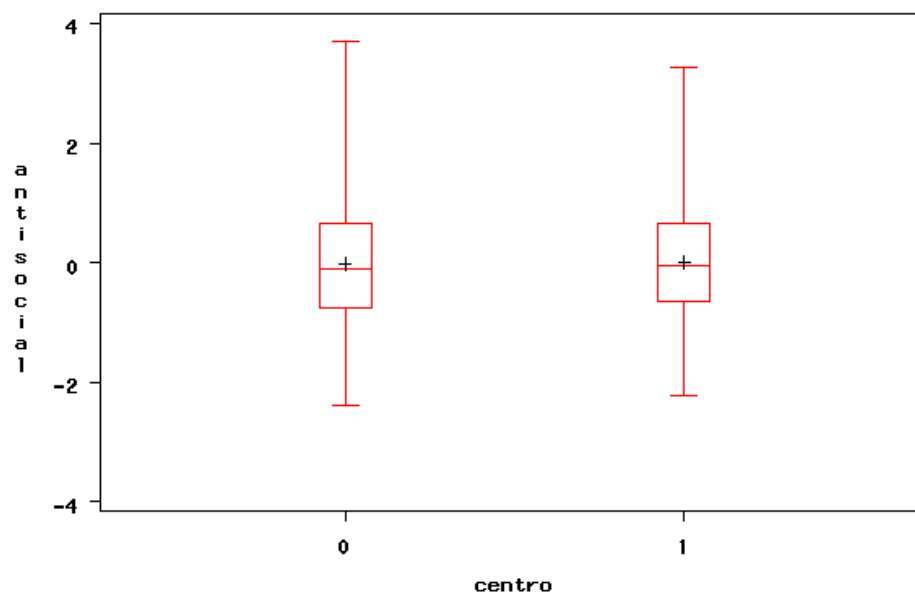


Figura 36. Gráfico de perfil para el agrupamiento Antisocial, en el factor barrio/centro.

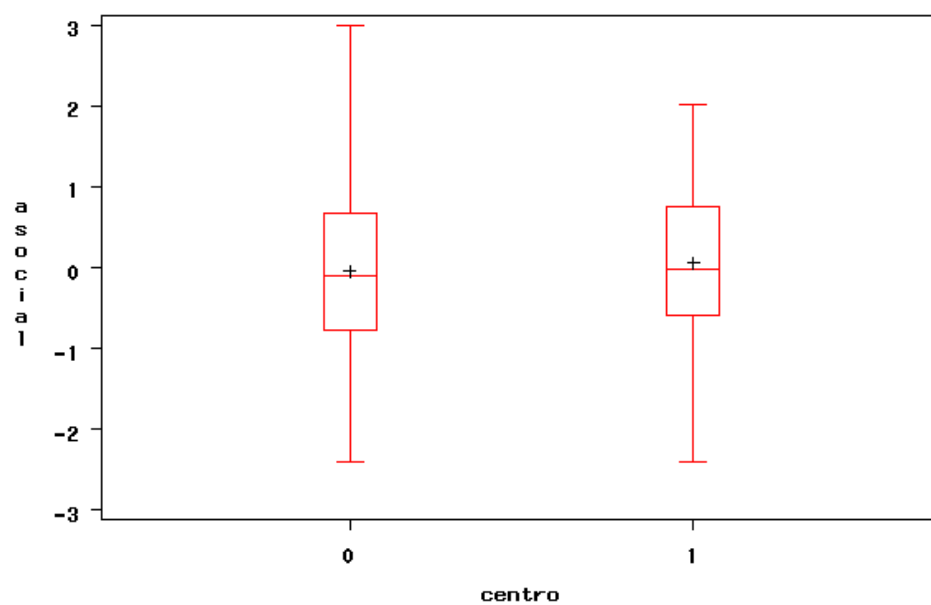


Figura 37. Gráfico de perfil para el agrupamiento Asocial, en el factor barrio/centro.

PENSAMIENTO SOCIAL – LOCALIZACIÓN CENTRO/BARRIO

Escala		Barrio	Zona Centro	T	P
Imp	Med.	27,02	25,92	1,58	0,115
	D.t.	7,82	7,33		
Ind	Med.	22,86	23,77	-1,57	0,118
	D.t.	6,45	6,13		
Cv	Med.	26,91	28,08	-2,32	0,021*
	D.t.	5,31	5,55		
Per	Med.	39,64	40,29	-1.10	0,271
	D.t.	6,69	6,27		
Dem	Med.	32,39	34,09	-2.01	0,045*
	D.t.	9,13	9,14		
Hos	Med.	46,88	48,79	-1,62	0,105
	D.t.	13,07	12,48		
Obs	Med.	33,99	33,47	0.83	0,410
	D.t.	6,67	6,88		
Alt	Med.	34,03	33,63	0,70	0,487
	D.t.	6,68	6,20		
Cons	Med.	37,57	37,53	0,07	0,948
	D.t.	6,68	7,22		
Med	Med.	27,13	27,90	-1,67	0,096
	D.t.	5,01	4,94		

Tabla 21 Comparación de medias en relación a la localización de la escuela en las escalas de pensamientos social. Muestra: N=316 para barrio y N=184 para zona centro. Se utilizó test *t* sin hipótesis de variancias iguales -el más conservador, generalmente indican p-valores mayores-.

Pensamiento Social

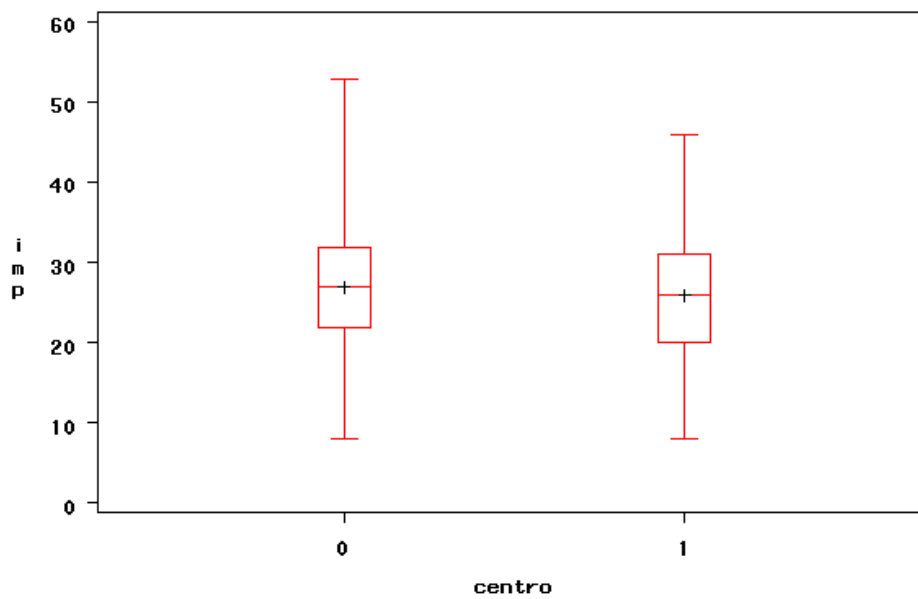


Figura 38. Gráfico del Estilo Cognitivo (Imp), en el factor localización barrio/centro

(B=27,02; C=25,92).

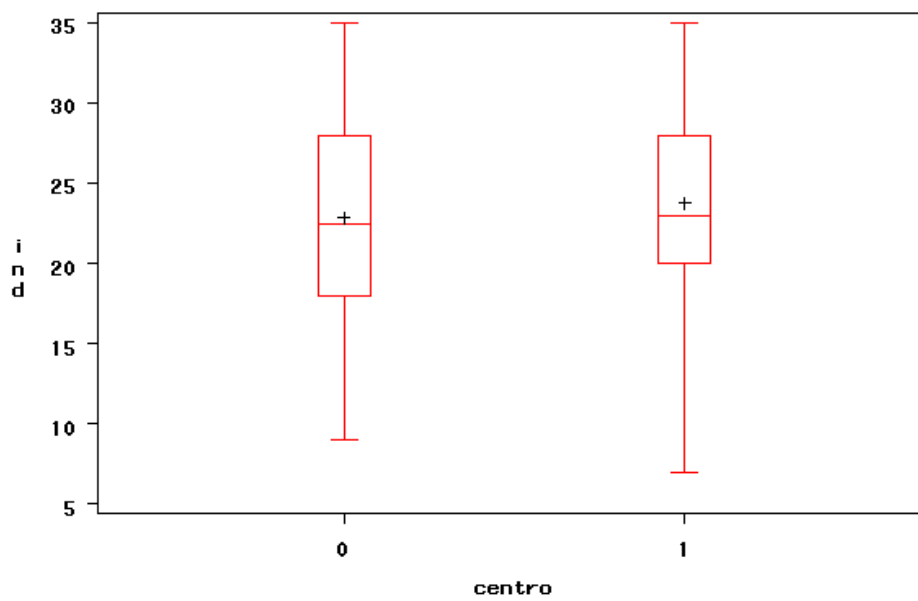


Figura 39. Gráfico del Estilo Cognitivo (Ind) en el factor localización barrio/centro

(B=22,86; C=23,77).

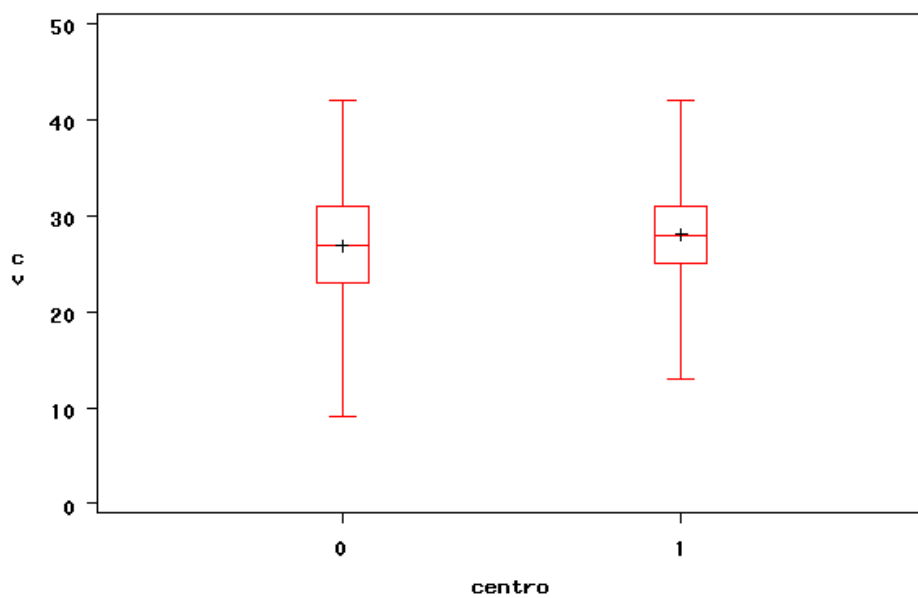


Figura 40. Gráfico de perfil del Estilo Cognitivo (Cv) en el factor localización barrio/centro

(B=26,91; C=28,08).

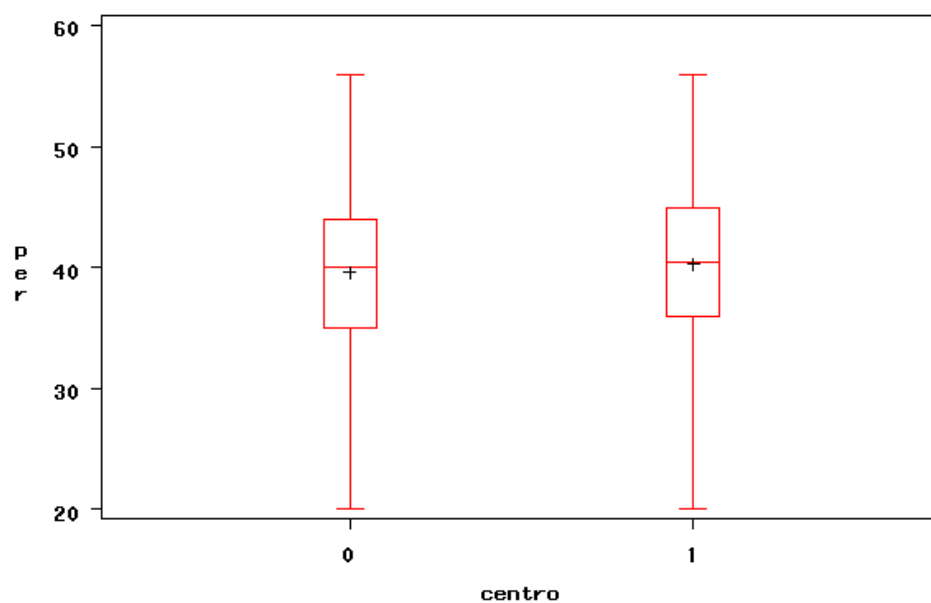


Figura 41. Gráfico de la Percepción Social PER, en el factor localización barrio/centro

(B=39,64; C=40,29).

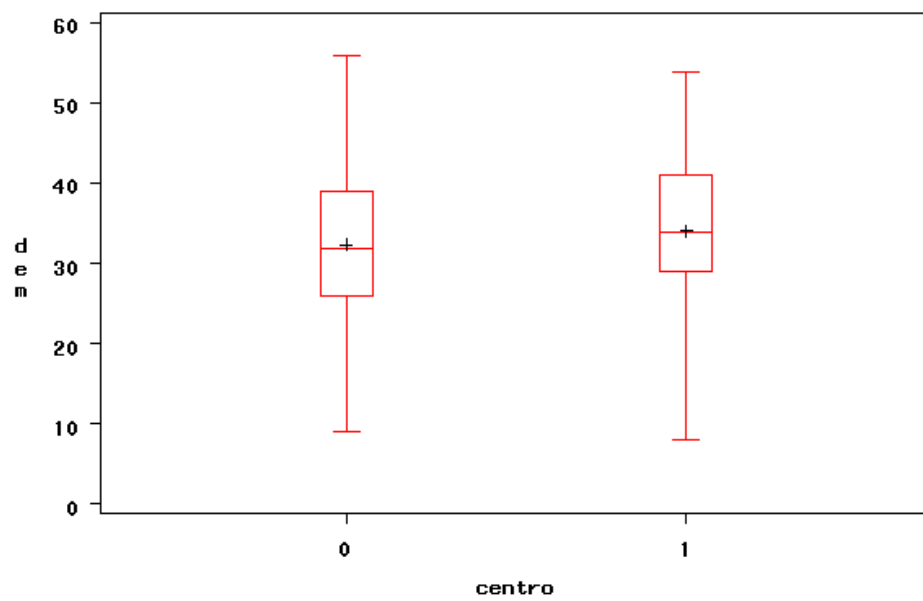
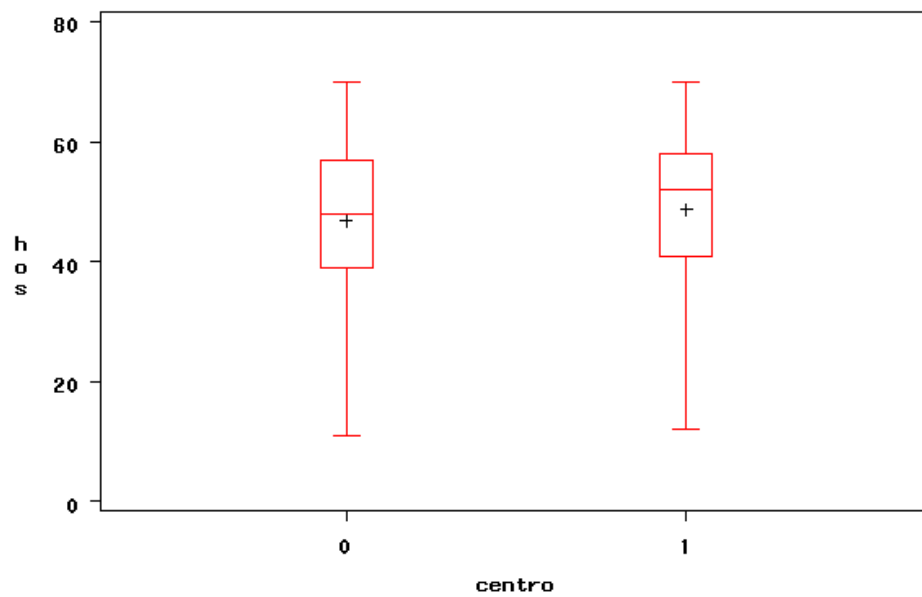


Figura 42. Gráfico de la Percepción Social DEM, en el factor localización barrio/centro

(B=32,39; C=34,09).



c

Figura 43. Gráfico de la Percepción Social HOS, en el factor localización barrio/centro

(B=46,88; C=48,79).

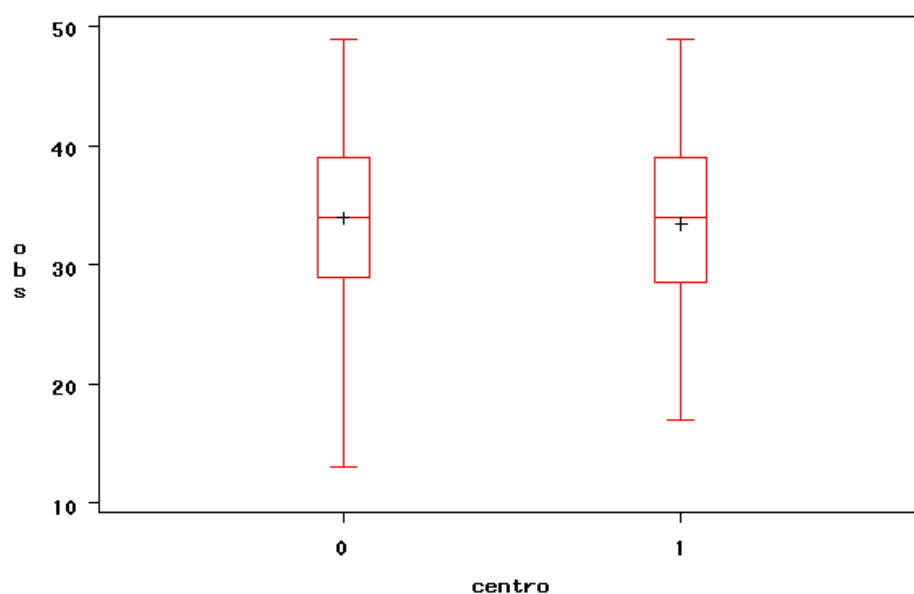


Figura 44 Gráfico de la Estrategia en solución de problemas OBS, en el factor localización barrio/centro

(B=33,99; C=33,47).

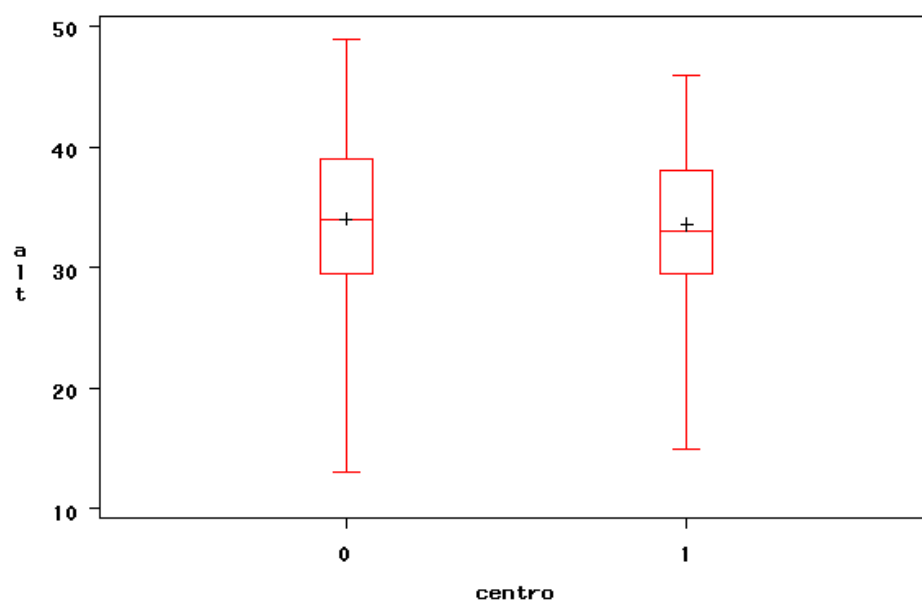


Figura 45. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas ALT, en el factor localización barrio/centro

(B=34,03; C=33,63).

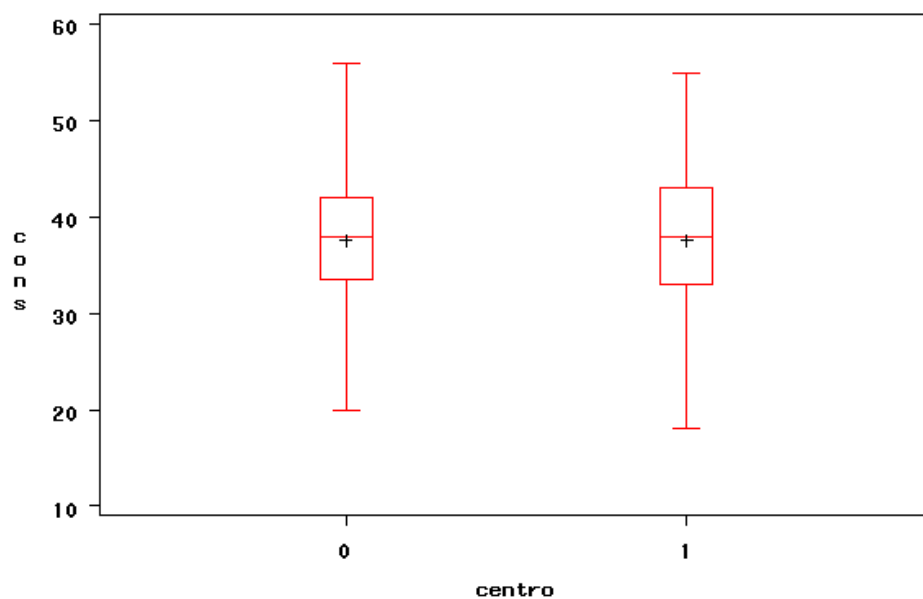


Figura 46. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas CONS, en el factor localización barrio/centro

(B=37,57; C=37,53).

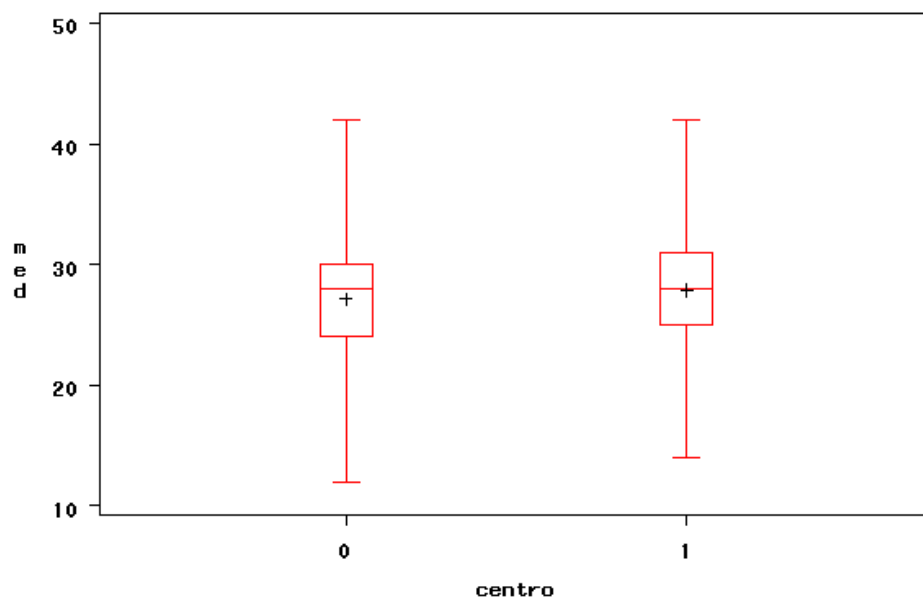


Figura 47. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas Med, en el factor localización barrio/centro

(B=27,13; C=27,90).

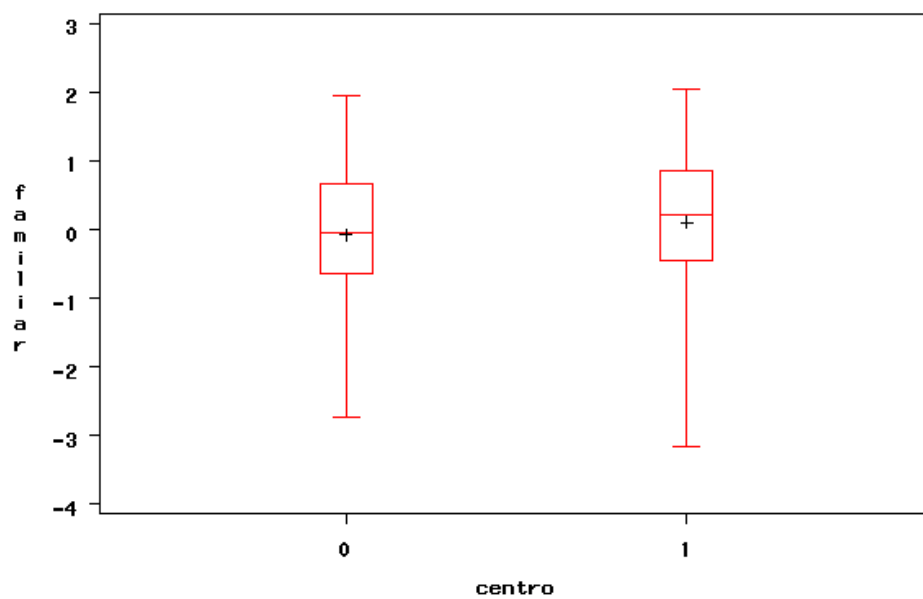


Figura 48. Gráfico del agrupamiento familiar, en cuanto al factor localización barrio/centro.

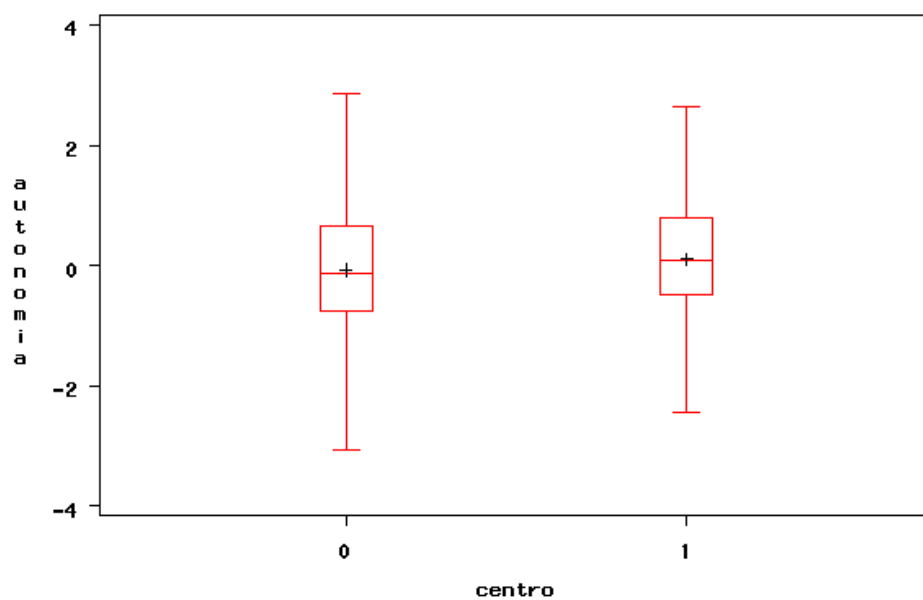


Figura 49 Gráfico del agrupamiento autonomía en cuanto al factor localización barrio/centro.

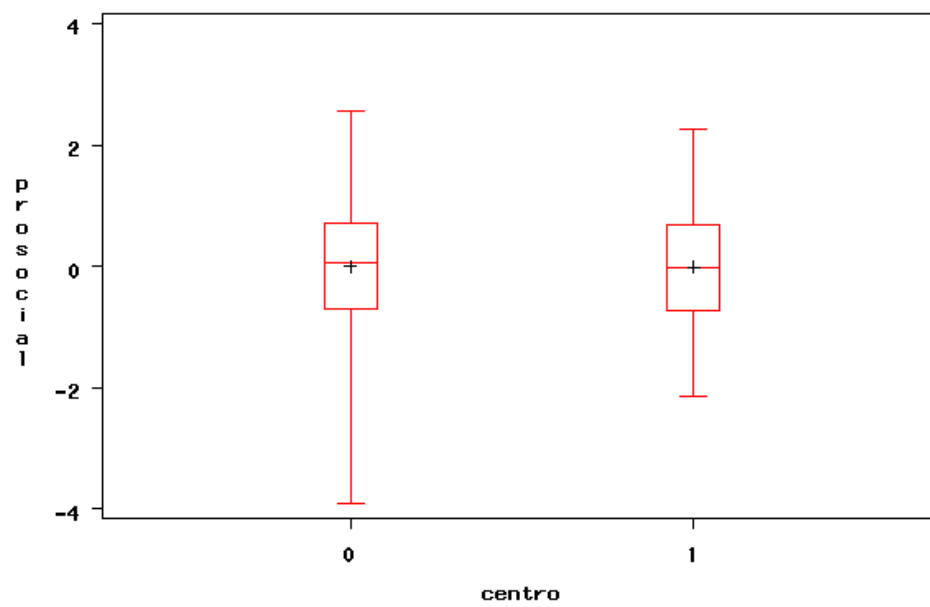


Figura 50 Gráfico del agrupamiento prosocial en cuanto al factor localización barrio/centro.

CAPITULO IX – DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación, fue efectuar la validación del Cuestionario Español de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales de Moraleda y otros (1998), entre los adolescentes de ambos sexos, que cursan la Enseñanza Media (E.M.) de la ciudad de Londrina, Brasil se empleó el análisis de validez y fiabilidad, para verificar la autenticidad del test. Para Moraleda y otros (op. Cit.), se pueden utilizar distintos tipos de análisis para evaluar los ítems de cada escala. La selección del análisis depende de la constitución de la prueba, de la manera en que se agrupan los datos y del tipo de datos disponibles, teniendo en cuenta las características psicométricas fundamentadas en el cuestionario.

En esta investigación fue utilizada la escala del tipo Likert, con disposición de 7 puntos, como en el original. Cuando se tiene un número mayor de probabilidades para contestar, hay también una dimensión mayor que posibilite hacer la mejor elección. Se empleó el análisis factorial con la finalidad de comprobar la validez del test. El propósito del análisis factorial es abordar el problema, analizando las correlaciones entre un número elevado de variables, que poseen capacidades implícitas comunes, que son los factores. Las técnicas analíticas factoriales pueden alcanzar sus objetivos en un aspecto exploratorio o en un aspecto confirmatorio. En esto, evalúa si el número de factores elaborados y sus capacidades satisfacen la estructura esperada acerca de los datos. De esa forma, el análisis factorial confirmatorio emite el nivel de certeza para poder reconocer o rechazar la referida hipótesis.

En el análisis factorial hay una interdependencia entre las variables: todas son evaluadas al mismo tiempo, cada variable está relacionada con todas las demás. De esa forma, cada variable es prevista por todas las otras, existiendo una dependencia entre todas ellas.

9.1. Análisis factorial

Para Moraleda y cols. (1998), el análisis de validez fue utilizado en el cuestionario AECS para comprobar el nivel de aceptabilidad de las escalas de

actitud social, y así “determinar que el constructo competencia social, tal como ha sido descrito en nuestro modelo teórico, está estructurado por una serie de variables actitudinales jerárquicamente organizadas entre sí” (p. 19). Moraleda y otros emplearon una muestra compuesta por 1012 adolescentes de ambos sexos y aplicaron el cuestionario AECS. Todos eran alumnos de los cuatros cursos (públicos y privados) de la ESO, pertenecientes a cinco de las Comunidades Autónomas españolas. Para comprobar la validez de las escalas de actitud social utilizaron el análisis factorial de componentes principales aplicando la rotación varimax, que procura minimizar el número de variables con cargas altas en un factor, contribuyendo así a la interpretación de factores. Este “método considera que, si se logra aumentar la varianza de las cargas factoriales al cuadrado de cada factor consiguiendo que algunas de sus cargas factoriales tiendan acercarse a 1 mientras que otras se aproximan a 0, se obtiene una pertenencia más clara e inteligible de cada variable al factor” (Fernández, 2011, p. 19). Los resultados fueron los siguientes:

El porcentaje total de los tres factores fue de 68,3%, distribuidos del siguiente modo: primer factor, 33,4%, segundo, 19%, y tercero, 15,1%. Los tres factores notoriamente diferenciados se denominaron: el primer factor, “prosocial”, por la función social positiva en la cual se encuentran las escalas Con, Sen, Ac, Sf, y Lid; el segundo factor, “antisocial”, por su desempeño aversivo, en el cual se hallan las escalas Agr y Dom; y el tercer factor, “asocial”, por su función neutra, en el que se agrupan las escalas Ap y Ans.

9.1.1. Análisis Factorial en la actitud social

Para comprobar la validez del cuestionario realizado en Londrina, se ha llevado a cabo un procedimiento por medio del análisis factorial de componentes fundamentales con rotación varimax para las escalas de actitud social. La comprobación de este procedimiento se basa en un cálculo que presenta la extensión de la varianza de los datos que puede ser considerada común a todas las variables. Ese índice estadístico varía entre 0 y 1. El mejor resultado atribuido al factor común es que sea el más próximo de 1 (unidad).

Al realizar la prueba, se alcanzó como resultado que en la escala de actitud social el porcentaje de la variancia explicada es del 64.6%, a través de

tres factores: 24,3% en el primer factor, 22,1% en el segundo factor y 18,2% en el tercer factor. Las cargas factoriales tras la rotación varimax se muestran en la Tabla 22.

Escala	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Con	-0.69508	0.21545	-0.10755
Sen	-0.02763	0.83381	-0.01437
Ac	-0.26108	0.80974	-0.03704
Sf	0.24788	0.18010	-0.65967
Lid	-0.13049	0.73163	-0.30773
Agr	0.82945	-0.08662	-0.01040
Dom	0.83580	-0.09160	0.08540
Ap	0.39141	-0.08327	0.64099
Ans	0.15563	-0.03234	0.82030
Porcentaje de la Varianza	24.3%	22.1%	18.2%

Tabla 22 Cargas factoriales de las escalas de actitud social y porcentajes de la varianza explicada, retenidos 3 factores.

Como puede observarse (tabla 23), Moraleta y otros (1998) obtuvieron para las escalas de actitudes sociales tres factores: el factor prosocial, el factor antisocial y el factor asocial, en este orden de clasificación tal como se encuentran en el Manual AECS. Pero los resultados encontrados en el cuestionario elaborado en Londrina, no han seguido el mismo orden, dado que el primer factor destacado fue el “antisocial”; el segundo factor el “prosocial” y el tercer factor el “asocial”. Las cargas factoriales predominantes se presentan en la Tabla 24.

Prosocial	Antisocial	Asocial
Conformidad, Sensibilidad, Ayuda/colaboración, Liderazgo, Seguridad/firmeza.	Agresividad, Dominancia.	Apatía, Ansiedad.

Tabla 23 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores, según Moraleta y cols (1998).

Antisocial	Prosocial	Asocial
Conformidad (señal negativa), agresividad y dominancia	Sensibilidad, ayuda/colaboración y liderazgo	Seguridad/firmeza (señal negativa), apatía y ansiedad

Tabla 24 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores retenidos para las escalas de actitud social.

Los resultados obtenidos son diferentes de acuerdo con los que se encuentran en el Manual AECS. En la aplicación del cuestionario aplicado en Londrina (Brasil), los resultados logrados siguen un orden que no coincide del todo con el original. Teniendo en cuenta que el primer factor destacado ha sido el “antisocial”, el segundo factor el “prosocial” y el tercer factor el “asocial”, conforme se expone en la Tabla 24. De acuerdo con los datos obtenidos, el agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en el factor “antisocial” fueron Agresividad (Ag), Dominancia (Dom) y Conformidad (Con), esta con la señal negativa. En el factor “prosocial” se encuentra las escalas de Sensibilidad (Sen), Ayuda y Colaboración (Ac) y Liderazgo (Lid). Y en el factor “asocial”, se hallan la Apatía (Ap), Ansiedad (Ans) y Seguridad/firmeza (Sf), esta con la señal negativa. Es posible observar la intensificación del factor antisocial en el resultado de la investigación. Por tanto, esta ha sido una de las preocupaciones muy graves afrontadas por el sistema educativo en cualquier país en la actualidad. El aumento de la violencia en las escuelas es una de las causas que influye y motiva la baja calidad de la enseñanza en la América Latina y en otros países del mundo (Abramovay, 2005). Según Abramovay (2005), el bajo rendimiento escolar esta directamente relacionado con la violencia.

Brasil está marcado por una enorme desigualdad social, que desemboca en una injusta concentración del poder adquisitivo. La pobreza y la miseria están relacionadas con la falta de acceso al mercado de trabajo, educación de calidad, salud y cultura. Estos recursos son esenciales para que los jóvenes logren promoverse socialmente. La violencia está asociada la situación de vulnerabilidad social principalmente de la población joven. La condición de vulnerabilidad asociada a la inquietante situación socioeconómica, proporciona

gran tensión entre los jóvenes y agravan los procesos de integración social, aumentando la violencia y la criminalidad (Abramovay y Pinheiro, 2003).

9.1.2. Análisis de correlación de las escalas del pensamiento social con las de actitud social

En la tabla siguiente se presenta el análisis de la correlación entre las escalas del pensamiento social y los factores (I, II, III) frente a las de actitudes sociales. El análisis de correlación se utiliza para comprobar cómo se relacionan las variables. El coeficiente de correlación de Pearson es un índice utilizado para calcular la relación lineal entre 2 variables aleatorias cuantitativas. El Coeficiente de Correlación de Spearman es el índice que mide la relación lineal entre dos variables y es un coeficiente no paramétrico alternativo al coeficiente de correlación de Pearson (Restrepo y cols., 2007; Camacho-Sandoval, 2008). El análisis de correlación de Pearson es empleado cuando se desea realizar pruebas de hipótesis o considerar intervalos de confianza del coeficiente de correlación. Como es habitual, las variables poseen distribución normal bivariada (Camacho-Sandoval, 2008). En las escalas de pensamiento social, se han obtenido 3 factores; el porcentaje de la varianza explicada, es del 60.9%. Las cargas factoriales tras la rotación varimax se muestran en la Tabla 25.

Escala	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Imp	-0.67935	-0.13380	-0.19927
Ind	-0.00598	0.02885	0.89745
Cv	0.32723	0.05568	0.52998
Per	0.51506	0.19214	0.27067
Dem	0.13333	0.91785	0.09081
Hos	0.21815	0.90007	0.04344
Obs	0.79614	0.09751	0.08800
Alt	0.49435	0.12562	0.52174
Cons	0.80679	0.10957	-0.00925
Med	0.59317	0.13630	0.23359
% de la varianza	27.8%	17.7%	15.4%

Tabla 25 Cargas factoriales de las escalas de pensamiento social y perceptuales de la varianza explicada, retenidos 3 factores.

La correlación entre los tres factores verificados en este estudio, el porcentaje de la varianza, fue del 60.9%. Sin embargo, el porcentaje obtenido es apropiado.

De acuerdo con el análisis de los tres factores, se alcanzaron los siguientes resultados: en el primer factor, Impulsividad vs. Reflexividad (Imp) (señal negativo), Percepción y expectativas relación social (Per), Dificultad información situaciones sociales (Obs), Dificultad anticipación consecuencias (Cons) y Dificultad elección medios-fines (Med); en el segundo, Percepción positiva autoridad paterna (Dem) y Percepción calidad de la aceptación (Hos) y en el tercero, Independencia vs. Dependencia de campo (Ind), Convergencia vs. Divergencia (Cv) y Dificultad solución problemas sociales (Alt).

Con referencia a los datos obtenidos, se obtienen el que se puede nominar como Primer Factor “prosocial”, el Segundo, “familiar” y el Tercero, “autonomía”, como son presentados en la Tabla 26.

Prosocial	Familiar	Autonomía
Impulsividad (señal negativo), Percepción, Observación, Consecuencia y Medios adecuados	Autoridad de los padres y Acogida de los padres	Independencia, Convergencia y Alternativa

Tabla 26 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores retenidos para las escalas de actitud social.

Los resultados obtenidos presentan diferencias respecto a los encontrados en el Manual AECS. A partir del análisis factorial se encontró el modelo empírico de la competencia social correspondiente al modelo teórico hipotético planteado por Moraleda y cols. (1998). La aplicación realizada en Brasil, difiere de los resultados y deja ver un cambio en las secuencias de los factores, confiriendo a esta investigación una configuración peculiar.

9.2. Fiabilidad.

Para calcular la fiabilidad (probabilidad de buen funcionamiento de algo, según la RAE) del cuestionario AECS, se utiliza el coeficiente alfa de

Cronbach. Se plantea a través de tal procedimiento que cada elemento de la escala mide lo mismo que los demás elementos de la escala a la que pertenece. Este coeficiente fue presentado por Lee J. Cronbach, (1951), para evaluar la fiabilidad del instrumento utilizado en la investigación. Evalúa la dimensión en que los ítems de un instrumento se encuentran correlacionados (Cortina, 1993). Por lo tanto, el alfa de Cronbach es la media de las correlaciones entre los ítems que componen un instrumento (Streiner, 2003).

Freitas y Rodrigues (2005), mencionan algunos factores que pueden influir en la confiabilidad de los cuestionarios.

a) El número de ítems – Cuanto más elevado el número de cuestiones existentes, mayor es la posibilidad de fiabilidad del cuestionario, por la probabilidad de disminuir los errores de la prueba (Hayes, 1995). Pero, cuando el número de los ítems son exagerados, también puede aumentar la cantidad de ítems no respondidos, debido al desinterés y cansancio del sujeto.

b) Tiempo de aplicación del cuestionario. Si se tiene el tiempo preestablecido para la aplicación del cuestionario, esto puede interferir en que aumento el número de ítems sin contestación y aparezcan respuestas desprovistas de reflexión e incoherentes. Puede ser porque el tiempo fijado previamente es menor que el necesario para la contestación.

c) La muestra de sujetos debe ser de personas que piensen diferente y que vivan de forma distinta, porque cuando hay semejanza entre las personas, el resultado del cuestionario puede ser parecido y tener baja fiabilidad. Si todas las personas señalan el mismo número de un ítem de la evaluación, no existirá varianza en este ítem, y la fiabilidad hallada tendrá valor cero. Conforme Hayes (1995), para obtener medidas con alta fiabilidad, es necesario basarse en una muestra variada de personas, con relación al concepto que está siendo evaluado.

El coeficiente alfa de Cronbach forma parte del patrón de respuesta de la muestra empleada y no es característica exclusiva de la escala; por tanto, el valor de alfa sufre cambios conforme la población en la cual se aplica la escala (Streiner, 2003).

Utilizando el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad del instrumento utilizado en la investigación, se obtuvieron los siguientes resultados, tal y como se demuestra en las Tablas nº 27 y 28.

Escala	Alfa de Cronbach
Conformidad	36
Sensibilidad Social	70
Ayuda y colaboración	58
Seguridad y firmeza	28
Liderazgo prosocial	48
Agresividad/terquedad	61
Dominancia	61
Apatía/retraimiento	58
Ansiedad/timidez	56

Tabla 27 Fiabilidad medida por el índice alfa de Cronbach para las escalas de actitud social medida en partes centesimales.

Se hallaron los siguientes resultados del índice alfa de Cronbach para las escalas de actitud social: Sensibilidad Social (Sen) - 70; Agresividad/terquedad (Ag) – 61; dominancia (Dom) – 61; Ayuda y colaboración (Ac) - 58; Apatía/retraimiento (Ap) – 58; Ansiedad/timidez (Ans) – 56; Liderazgo prosocial (Lid) – 48; Conformidad (Con) – 36; Seguridad y firmeza (Sf) – 28.

Se verificó que al emplear el coeficiente alfa de Cronbach, para evaluar la fiabilidad del instrumento utilizado en la investigación, se obtuvo un bajo resultado en las escalas de “Conformidad” y “Seguridad y firmeza”. En este aspecto, se encontraron en la escala de “Conformidad”, algunas frases correlacionadas negativamente con otras, como en el ítem 25: “No me gusta

que me manden y ni que me ordenen hacer algo que no me gusta”. Con relación a eso caso, se propone hacer una pequeña alteración en el enunciado. En los 5 ítems de la escala de “Seguridad y firmeza”, los dos primeros (8 y 19) se correlacionan positivamente entre sí, mientras, estos se correlacionan negativamente con los demás ítems: 28, 42 y 55.

Los resultados del test serán de mayor confianza cuanto más próximos estén sus valores de 1. Para Nunnally (1978), el valor de 0,7 evidencia una fiabilidad admisible para medida del alfa de Cronbach.

Escala	Alfa de Cronbach
Impulsividad	56
Independencia	66
Convergencia	25
Percepción	39
Autoridad padres	66
Acogida padres	83
Observación	49
Visión de alternativas	49
Consecuencia	45
Medios adecuados	13

Tabla 28 Fiabilidad medida por el índice alfa de Cronbach para las escalas de pensamiento social medida en céntimos.

Fueron hallados los siguientes resultados por el índice alfa de Cronbach para las escalas de pensamiento social: Acogida padres – 83; Autoridad padres – 66; Independencia – 66; Impulsividad – 56; Observación – 49; Visión de alternativas – 49; Consecuencia – 45; Percepción – 39; Convergencia – 25; Medios adecuados – 13.

Al emplear el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad del instrumento utilizado en la investigación, se verificó bajo resultado en las

escalas de pensamiento social: “Medios adecuados” (Med) y “Convergencia” (Cv). Supone que los alumnos no comprendieron los ítems de estas escalas y así, encontraron dificultad para responder las cuestiones. Probablemente los adolescentes no estaban acostumbrados a toma de decisiones adecuadas para solucionar sus problemas. Existen correlaciones negativas entre los ítems, siendo encontradas algunas de ellas significativas, con nivel de 5%. El enunciado 81: “No tengo problema para sugerir ideas que puedan no ser bien aceptadas.”, de la escala de “Convergencia”, no está correlacionada de forma positiva con 4 de los 5 ítems de esa escala.

Moraleda y otros (1998, p.18) afirman que “el hecho de que ciertas escalas ofrezcan coeficiente bajo no quiere decir que estas no sean fiables”. Cuando se interpreta la significación de este tipo de inventario se debe tener en consideración que en los datos obtenidos con instrumentos que evalúan rasgos de personalidad, utilizando técnicas de autoinforme, su valor tiende ser más bajo que cuando evalúan otro tipo de comportamiento o utilizando otro tipo de técnicas más objetivas.

9.3. La influencia de las variables- (Las hipótesis)

Los resultados verificados en la aplicación de las escalas de las variables: a continuación de examinarán y analizarán el sexo y la localización de los colegios en la zona centro y en los barrios. La muestra fue de 500 alumnos de la ciudad de Londrina.

H₁

La adaptación del contenido del cuestionario AECS a la población de habla portuguesa facilitará la comprensión de los adolescentes y así tendrán una mejor evaluación del contenido propuesto.

El objetivo de esta investigación es el de comprobar si la adaptación del cuestionario AECS facilitaría la comprensión de los alumnos, y de esa manera poder demostrar buen resultado en las escalas prosociales y facilitadoras de las relaciones sociales. Por tanto, en la adaptación se intentó hacer que las cuestiones fuesen claras, comprensibles, evidentes y objetivas de tal manera que no hubiera duda al contestar los enunciados encontrados en el texto. Los ítems del cuestionario fueron analizados, revisados y aplicados a una muestra

piloto y ejecutados en dos fases, una subsecuente a la otra. Los enunciados que no presentaban correlación positiva con el total de la escala fueron eliminados. Así se consideraba el cuestionario adaptado para su aplicación a muestra mayor, como se ha hecho.

Analizando los datos encontrados en la tercera fase y comparado con el análisis elaborado por Moraleda y cols. (1998), se ha verificado que estos difieren del mismo. La hipótesis fue confirmada con restricción, visto que las escalas de “Conformidad con lo que es correcto” y “Seguridad y firmeza”, no obtuvieron la puntuación deseada. Según Gomide y cols. (2004), el análisis de la perspectiva social global apunta el crecimiento de comportamientos antisociales provocados por adolescentes, siendo esto un problema relevante al que toda la sociedad, y también los órganos gubernamentales, deben enfrentarse. En la actualidad, los jóvenes han permanecido la mayor parte del tiempo en la calle, por lo cual asimilan alternativas y características de conductas que les posibilita alcanzar “los reforzamientos necesarios para la supervivencia, elevación de auto-estima, participación social, afirmación de identidad y objetos de consumos largamente ofertado por los medios de comunicación” (op. Cit. p. 38).

La adolescencia es una fase del ciclo de la vida bastante agitada, caracterizada por alteraciones biológicas, sociales y culturales. Hay búsqueda de la identidad adulta, y la rebeldía, el inconformismo y la transgresión de las reglas son maneras de contestar a las normas impuestas hasta el momento. La adolescencia es considerada más que un proceso biológico, en sus potencialidades naturales; se trata de una construcción histórica, determinada por la cultura y por el lenguaje en las relaciones sociales de cada comunidad. Es decir, para conocer al adolescente es necesario analizar su contexto sociocultural (Ozella, Aguiar, 2008). Esa comprensión contextualizada sobre la adolescencia supera el pensamiento rígido y con sesgo patológico, manifestando la necesidad de entender las condiciones reales de la vida de los niños y jóvenes, inclusive en situación de riesgo, viviendo situaciones de exclusión social (Calil, 2003). Al mismo tiempo, se puede decir que factores de protección, tales como afecto y supervisión, también actúan en el desarrollo

social de niños y jóvenes. El desenvolvimiento humano es resultado de la combinación de factores de riesgo y factores de protección.

Esa manera de actuar, amplificada por las circunstancias socioculturales, fortalece la formación de sus valores y orienta los caminos de su introducción e inclusión en un mundo que aún pertenece a los adultos.

Los cambios experimentados por el adolescente en tal periodo resultan angustiosos. La búsqueda de la inserción en el mundo adulto es acompañada por la agresividad, necesaria para la formación de su nueva identidad (Rosario, 2004). Cuando esta agresividad es canalizada de manera creativa y socialmente valorada, el adolescente se convierte en dueño de su historia, asumiendo la responsabilidad por sus hechos. Cuando no, estimula la reacción destructiva de las normas.

De acuerdo con Stoff, Breiling y Moser (1997), los comportamientos antisociales son aquellos generalmente agresivos, que violan las normas sociales. Según Patterson y cols. (1992), el comportamiento antisocial es ocasionado por una red de relaciones, a través de las cuales se mantienen comportamientos coercitivos por determinadas contingencias que refuerzan en el ámbito familiar y se generaliza para el resto de relaciones que el niño o adolescente establece en el ambiente social. La educación se inicia en la familia y sigue de manera formal en las escuelas, cuyo propósito de enseñanza y práctica de la relación entre las personas y de la convivencia social es verdaderamente importante. La interacción social es el requisito fundamental para la formación del ser humano. Por tanto, se hace necesario rescatar la función inicial de la educación, el pleno desarrollo del alumno, su preparación del ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo. La socialización es el fundamento sobre el cual se edifica la identidad personal y cultural del ser humano (Meier, 2012).

Cuando se discute la educación, se habla mucho de competencias y habilidades, pero se habla poco en términos de aprendizaje de la competencia social. Teniendo en cuenta las orientaciones de la UNESCO para la educación, se reconocen cuatro aprendizajes fundamentales, conocidos como los cuatro

pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1994).

Aprender a conocer es adquirir los instrumentos para la comprensión y el saber del mundo que nos rodea. Es decir, vivir con autoestima, excelencia, dignidad, incrementar las capacidades para relacionarse con los demás. Se considera que aprender a conocer es aprender a aprender, entrenando la atención, la memoria y el pensamiento.

Aprender a hacer es esforzarse para poder transformar el contexto en que vive y estar más relacionado a la calificación profesional. La capacitación visa las interacciones y el trabajo en equipo.

Aprender a vivir juntos significa participar y cooperar con el prójimo en todas las acciones de transformaciones. Tal tarea desarrolla proyectos comunes y aprendizaje que trata los conflictos.

Aprender a ser uno mismo en la dimensión integral de la persona. Esto fundamento comprende el desarrollo de la propia personalidad, y proporciona a los seres humanos la libertad de pensamiento, la capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal.

De acuerdo con Meier (2012), aprender a convivir y aprender a ser deberían tratarse como los primeros fundamentos o la condición por medio de la cual el aprendizaje cognitivo ocurre. Los anales de la cultura occidental son señalados por la agresividad y la competición entre las personas, tomándolo como disfrute de la cultura del individualismo. Poco se hace para amenizar esta inclinación natural. Al revés, existen estrategias creadas para mantenerlas.

Considerando este contexto, parece imprescindible el aprendizaje de la competencia social y del desarrollo de la capacidad de pensar para el bienestar de todos y estar realmente unidos a los intereses del organismo social. La apropiación de la competencia social se obtiene por la enseñanza. La competencia social se manifiesta por las aptitudes sociales en forma de interacciones establecidas con las personas en los diversos ambientes y situaciones. La adquisición de la competencia hace falta iniciarla desde la más

tierna edad. Entre las actividades de la escuela, está la intensificación de las experiencias socializadoras.

Según Meier, (2012), el aprendizaje de la competencia social inicialmente se hace falta estudiar los problemas sociales, componiendo el pensamiento sociológico y la perspectiva sistémica de la demanda social. La competencia social es un contenido que sobrepasa la apropiación del saber. El ser humano está impulsado por diversas variables, como la sensibilidad social, la motivación, conocimiento, razón y otros. Es importante tener la capacidad social para encontrar soluciones hacia los problemas. Cuando esa práctica no forma parte de la organización educativa, se hace necesario la transformación en la educación, cuanto al método de enseñar y aprender. Las escuelas deberían considerar la responsabilidad de instruir al niño en los primeros años de la enseñanza sobre la competencia social, de tal manera que al llegar a la enseñanza Media, logren esas habilidades.

Sobre las vulnerabilidades, cabe citar: “Nuestro hacer político y profesional no puede prescindir de análisis sobre nuestros patrones de desarrollo urbano (...) La ciudad lleva al malestar y al miedo permanente, a la violencia, a la confrontación, a la disociación” (Roseno, 2006. p. 81).

9.3.1. Influencia de la localización del centro educativo

H₂

Los alumnos de las escuelas del centro de la ciudad (mayor nivel sociocultural) tendrán resultados mejores en la sociabilidad que los de los barrios más alejados (menor nivel cultural).

En este apartado centro y periferia se verifica diferencias entre la zona central de la ciudad y los barrios. En general ocurre desigualdad entre las dos zonas. Hay la concepción de que el crecimiento económico lleva el desarrollo en los centros y semejantemente subdesarrollo en la periferia. Por tanto, se lleva en cuenta la localización de los colegios que están situados en la zona central de la ciudad y los que están en la zona periférica, con la finalidad de verificar si los alumnos del centro de la ciudad son más sociables que los

alumnos de los colegios que sitúan en los barrios. De esa forma, verifica se ha diferencias en los resultados entre las dos localidades.

La hipótesis de que los alumnos del centro de la ciudad serían más sociables y educados que los del barrio, fue corroborada. De acuerdo con los resultados encontrados, los estudiantes que asisten a las escuelas de los barrios periféricos han obtenidos puntuación inferior a los del centro de la ciudad, en todas las escalas de Actitud Social, tanto en las que demuestren buen desempeño en las relaciones sociales, como en las que son inhibidoras de la socialización. En la escala del Pensamiento Social los alumnos de los Barrios presentaron puntuación menor en las escalas que demuestran poca habilidad social.

ACTITUD SOCIAL - LOCALIZACIÓN CENTRO/BARRIO

Escalas		Barrio	Zona centro	t	P
Con	Med.	29,59	30,46	-1,77	0,077
	D.t.	5,37	5,18		
Sen	Med.	42,16	43,87	-2,40	0,017*
	D.t.	8,29	7,27		
Ac	Med.	28,08	28,53	-0,74	0,460
	D.t.	6,48	6,57		
Sf	Med.	23,93	24,27	-0,73	0,464
	D.t.	5,11	4,84		
Lid	Med.	35,09	35,43	-0,52	0,605
	D.t.	7,14	6,86		
Agr	Med.	23,08	23,51	-0,66	0,511
	D.t.	7,60	6,85		
Dom	Med.	22,00	22,11	-0,16	0,872
	D.t.	7,75	7,93		

Ap	Med.	25,19	25,75	-0,74	0,460
	D.t.	8,47	7,98		
Ans	Med.	25,34	26,45	-1,55	0,121
	D.t.	7,69	7,73		

Tabla 29 Comparación de medias en relación a la localización de la escuela en las escalas de actitud social.

Los alumnos de las escuelas que se localizan en los Barrios presentaron puntuaciones más bajas en todas escalas de actitud social (Conformidad, Sensibilidad Social, Ayuda y colaboración, Seguridad y firmeza, Liderazgo prosocial, Agresividad/terquedad, Dominancia, Apatía/ retraimiento y Ansiedad/timidez) comparados con los adolescentes que estudian en los colegios de la Zona Central de la ciudad.

Las diferencias de puntuaciones entre las escuelas que se localizan en los Barrios y en la Zona Centro de la ciudad, en general, fueron pequeñas, pero la mayor diferencia de puntuación encontrada entre los dos grupos, ha sido en la variable “Sensibilidad Social” (-2,40). Teniendo en cuenta las diferencias entre las demás, no fueron significativas.

Al reflexionar sobre la sensibilidad social, se percibe que forma parte de la naturaleza humana, que induce a los sentimientos de compasión, misericordia y afabilidad. La sensibilidad hace al ser humano susceptible a las necesidades de las personas, manifestando interés en ayudar a los otros.

Aron y Aron (1997), esclarece que las personas altamente sensibles poseen gran capacidad para reflexionar todo lo que alcanza a los sentidos de manera profunda e inteligente, analizando todo lo que ocurre tanto fuera como dentro de ellas.

La sensibilidad lleva el ser humano a percibir las necesidades de las personas y poseer mayor empatía. Es la capacidad para comprender a los demás. El mero hecho de comprender a la persona no significa aprobar su comportamiento. Sin embargo, se la entiende para poder ayudarla.

La persona que tiene alta sensibilidad posee un sistema nervioso más desarrollado que la mayoría (Aron y Aron 1997). Tal persona recibe

relativamente más información que alguien con menor sensibilidad. Para muchos, toda persona con alta sensibilidad (PAS), es ‘tímida’ e ‘introvertida’, pero la persona tímida necesariamente no tiene que tener alta sensibilidad o viceversa. La persona altamente sensible puede ser extrovertida. Para Aron y Aron, entre las personas muy sensibles hay un 30% de extrovertidas.

PENSAMIENTO SOCIAL – LOCALIZACIÓN CENTRO/BARRIO

Escala		Barrio	Zona Centro	T	P
Imp	Med.	27,02	25,92	1,58	0,115
	D.t.	7,82	7,33		
Ind	Med.	22,86	23,77	-1,57	0,118
	D.t.	6,45	6,13		
Cv	Med.	26,91	28,08	-2,32	0,021*
	D.t.	5,31	5,55		
Per	Med.	39,64	40,29	-1.10	0,271
	D.t.	6,69	6,27		
Dem	Med.	32,39	34,09	-2.01	0,045*
	D.t.	9,13	9,14		
Hos	Med.	46,88	48,79	-1,62	0,105
	D.t.	13,07	12,48		
Obs	Med.	33,99	33,47	0.83	0,410
	D.t.	6,67	6,88		
Alt	Med.	34,03	33,63	0,70	0,487
	D.t.	6,68	6,20		
Cons	Med.	37,57	37,53	0,07	0,948
	D.t.	6,68	7,22		

Med	Med.	27,13	27,90	-1,67	0,096
	D.t.	5,01	4,94		

Tabla 30 Comparación de medias en relación a la localización de la escuela en las escalas de pensamientos social.

Los alumnos que estudian en las escuelas de los barrios presentan puntuaciones más altas en las siguientes escalas de pensamiento social: Impulsividad vs. Reflexividad (Imp), Dificultad información situaciones sociales (Obs), Dificultad solución problemas sociales (Alt) y Dificultad anticipación consecuencias (Cons). Estas escalas son consideradas como inhibidoras de la socialización adecuada.

La impulsividad está definida como la impetuosidad hacia determinado modo de actuación, con la finalidad de disminuir la tensión ocasionada por surgimiento del deseo o por la declinación del autocontrol (Segovia Saiz, 2012). Por tanto, cuando ellos presentan mayor impulsividad están demostrando que actúan sin ponderar lo que hacen. García y otros (2005), consideran la impulsividad como predisposición a contestar de forma inesperada y no programada a los estímulos internos o externos, si considerar las consecuencias para uno mismo o para los demás. Impulsividad es la tendencia de presentar contestación de forma rápida, sin reflexionar. Las personas impulsivas poseen nivel de tolerancia menor que las demás y delante de una situación sencilla se afligen intensamente. Logan (1997), definió a las personas impulsivas como las que tienen dificultades para cohibir el comportamiento.

Dificultad en la observación y retención de información relevante acerca de problemas sociales: cuando la persona posee dificultad para la observación, y así analizar las situaciones sociales y saber utilizar las informaciones significativas sobre el problema y solucionar en el momento adecuado. Cuando se tienen poca habilidad de observación, la persona no conseguirá asimilar factores importantes para solucionar el problema.

Dificultad en la búsqueda de alternativas para solucionar problemas sociales. Dificultad en producir diversas alternativas para resolución de problemas interpersonales. Para el mismo problema de relación social hay varias soluciones diferentes. Para la resolución de problemas, en primer lugar

hace falta identificar la dificultad, a continuación recolectar el mayor número de alternativas de solución y, finalmente, seleccionar las mejores alternativas. Los contratiempos que surgen son oportunidades para que las personas transformen y mejoren su entorno de manera eficiente y que aprendan de ello.

Dificultad para anticipación de las consecuencias. Es la dificultad que la persona tiene para prever las posibles consecuencias que causan algunos comportamientos. La persona que logra anticiparse a las posibles consecuencias, es capaz de calcular los riesgos y así optar a lo más adecuado. Las eventualidades que suceden en la vida del adolescente son consecuencias de las decisiones y opciones que escoge. Por tanto es importante reconocer y analizar los posibles resultados de cada acción para encontrar la forma apropiada de actuación.

El ser humano aporta la capacidad de representar por medio de símbolo, de prevención o anticipación (Bandura, 1986/1987), posibilitándole predeterminar las consecuencias de los acontecimientos y de actuación, antes de que algo ocurra. Según Botero (2013), la anticipación es la evocación de aquello que se desea realizar y la toma de conciencia de los efectos probables de posibles acciones, estimulando para seguir el mismo camino o desviarse.

Entre los alumnos que estudian en las escuelas del Centro de la ciudad y los alumnos que estudian en las escuelas de los barrios, hubo diferencias más significativas en las escalas del pensamiento social de Convergencia vs. Divergencia (Cv) y Percepción positiva autoridad paterna (Dem).

Convergencia vs. Divergencia (Cv). En la convergencia existe la tendencia de la persona a ser rígida en su pensamiento, al autoritarismo, a la severidad y al formalismo. La persona con perfil convergente expresa comedidamente sus sentimientos. Es intensamente focalizada, definida e incluso no intenta la búsqueda de alternativa de solución. La persona con perfil divergente tiene la tendencia a comportamiento más liberal, comunicativo, sensible y facilidad para adaptarse a los varios ambientes. El divergente cuando tiene problema, lo hace de manera abierta, proponiendo varias alternativas, pero tiene dificultad para decidir la mejor solución.

Percepción positiva autoridad paterna (Dem). Es la forma en que el adolescente asimila la autoridad de sus padres, de este modo, es posible expresar sus sentimientos en el hogar y participar de las decisiones de la familia, cuyas opiniones son valoradas. Se ha verificado que los adolescentes que perciben mayor apoyo de sus padres poseen habilidad para confrontación, son más efectivos, y tienen la autoestima adecuada y competencias sociales (Barrera y Li, 1996; Musitu et al, 2001).

Bowlby (1973), en la teoría del Apego, propone que a partir de la actuación de los cuidadores del niño, este desarrolla 'estructura interna' o concepción acerca de sí mismo y de su cuidador. Estas representaciones interna se forman durante la niñez e influyen al bienestar del individuo y a su competencia social a lo largo de la vida (Skolnick, 1986).

Rohner (1986) defiende la teoría sobre aceptación o rechazo de los padres (*PARTheory*). Según él, las conductas evidentes de rechazo, como hostilidad, agresión, negligencia o privación de afectuosidad, en la relación padres-hijos, ha contribuido para el nivel de adaptación psicológico de los hijos, ocasionando desajuste psicológico.

Dentro del contexto de vulnerabilidad social de la periferia, se vuelve más frecuente el fortalecimiento de comportamientos impulsivos en respuestas a las amenazas a la propia integridad personal y social. Entre tanto, las personas que actúan impulsivamente poseen límite de tolerancia más bajo que las demás personas, llevando a la impaciencia y consecuentemente a la pérdida del control, ocasionando así la agresividad.

Una de las características del impulsivo es tomar decisiones rápidamente sin reflexionar sobre lo que está haciendo. Sus reacciones son incontrolables. Cuando actúan sin reflexionar lo que hacen demuestran poca capacidad para analizar y considerar las consecuencias y, de esta forma, presentan dificultad para descubrir la mejor alternativa para solucionar el problema.

Para Ramírez (2008), la enorme desigualdad del mundo se fundamenta en el libre mercado y en la baja remuneración pagada en los suburbios, para la manutención del sistema. Para él, aunque los países practiquen políticas

perfectas (ideales) para prosperar económicamente, no todos alcanzarían al centro; porque para que haya centro es necesario que exista la periferia, y cuando las dos dejen de existir, no habrá economía-mundo. Se encuentra mayor interés entre las élites o la burguesía de que sus países progresen, que en los dirigentes locales.

La globalización es muy fuerte en el día a día de la periferia, pues agrava la situación de pobreza, en la cual no hay regularización de las relaciones de trabajo, hay poca tecnología y reducción de la cualificación profesional, haciendo que las personas se encaminen cada vez más hacia el trabajo informal (Broide, 2010).

Para Broide (2010) existe diferencia entre la zona central de la ciudad y la periferia. En esta, nos encontramos con la ausencia de recursos y redes sociales donde la población, en determinadas situaciones, pasa hambre y no tiene acceso al transporte, escuela, salud, seguridad, vivienda digna, etc. En la zona centro de la ciudad es donde está el movimiento, entre la miseria absoluta y la infraestructura pública y privada, la circulación del dinero que el sector pobre y periférico realmente no posee. La ausencia del Estado en la periferia trajo consecuencias enormes, como la falta de trabajo formal y la proliferación de las drogas y otras actividades no permitidas. En los territorios dominados por el tráfico de drogas, los vecinos tienen dos opciones: o se asocian a él o viven en gran tensión por el destino de sus hijos y por las escenas de violencia observadas en su vida cotidiana.

Es complicado para el adolescente, en aquel ambiente, entender que un sueldo pequeño es mejor de que la actividad ilícita. Estas garantizan mayor cuantía de dinero y, además, lo que también desean: adrenalina y visibilidad.

La justicia, en determinadas regiones de São Paulo, la articulan los dueños del tráfico de drogas. Y muchas veces es la única justicia encontrada en ese territorio (op.cit.).

La teoría del centro-periferia implanta la organización jerárquica de las regiones y países y determina las desigualdades entre la zona centro y la

periferia. Para Aydalot (1985), las actividades (ocupación, actuación, profesión) más avanzadas (desarrolladas) se concentran en el centro, así como el ambiente cultural es más apropiado en el centro, los rendimientos crecientes duraderos son propiedades del centro; entre tanto, las oportunidades de beneficio no son observadas ni empleadas en la periferia, que a su vez no es capaz de adecuarse por falta de mano de obra y de capital. De esa forma, son establecidas relaciones de dominio del centro (por tener capacidad de innovación tecnológica e institucional) sobre la periferia (no calificada en innovación), y así concluye que los contrastes regionales tienen su motivo tanto en las relaciones interregionales como en la dinámica que se pueden encontrar en la periferia, imposibilitando una generación emprendedora propia de desarrollo (Prebisch, 1949; Friedman, 1972; Lipietz, 1990).

Conforme los resultados, los alumnos de las escuelas del centro tuvieron puntuaciones más altas en las escalas que son facilitadoras de la socialización, de esa manera, la hipótesis fue corroborada. Por tanto, es en esa circunstancia en la cual deben surgir los trabajos con la cultura, con el deporte y con la escuela, además de los trabajos creativos de generación de renta. Sin esta actividad, el joven tiene poca salida, quedando privado de alternativas.

La escuela debe ser un ambiente utilizado para intercambiar informaciones y desarrollar la comunicación, pues en ellos se pueden expresar la vida, los anhelos y los conflictos. La escuela es el medio en que el adolescente puede descubrir cómo salir de la ignorancia y saber la importancia de aprender. También será posible demostrar la necesidad de generar renta y de encontrar salidas creativas, y así construir la vida realmente independiente (Broide, 2010).

9.3.2. Influencia del sexo en la competencia social

H₃

Los alumnos del sexo femenino tendrán un mejor desempeño en las conductas sociales, que los del sexo masculino.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se verificó que hubo mejor desempeño de las mujeres comparado con los varones, referentes a las

relaciones sociales. Se ha constatado que los varones obtuvieron puntuaciones superiores en las variables de Dominancia, Apatía y Agresividad.

Las diferencias entre los géneros en Actitud Social se pueden apreciar en la tabla siguiente:

ACTITUD SOCIAL GÉNERO

Escalas		Femenino	Masculino	t	P
Con	Med.	30,11	29,74	0,78	0,438
	D.t.	5,17	5,49		
Sen	Med.	44,23	41,22	4,28	0,000**
	D.t.	7,88	7,77		
Ac	Med.	28,84	27,61	2,09	0,037*
	D.t.	6,29	6,73		
Sf	Med.	23,63	24,50	-1,96	0,050*
	D.t.	5,06	4,91		
Lid	Med.	35,53	34,90	0,99	0,323
	D.t.	7,26	6,78		
Agr	Med.	22,42	24,13	-2,60	0,009*
	D.t.	7,19	7,41		
Dom	Med.	20,48	23,90	-4,95	0,000**
	D.t.	7,19	8,09		
Ap	Med.	23,93	27,03	-4,22	0,000**
	D.t.	8,27	8,04		
Ans	Med.	26,19	25,18	1,47	0,143
	D.t.	7,88	7,54		

Tabla 31 Comparación de medias en relación al género en las escalas de actitud social.

Se constató que las mujeres muestran medias superiores a los varones en Conformidad (Con), Sensibilidad (Sen), Ayuda y colaboración (Ac), Liderazgo prosocial, (Lid) y Ansiedad/timidez (Ans).

Generalmente, las mujeres son más resignadas y desarrollan su afectividad más que los varones. Los varones presentaron medias superiores a las mujeres en las escalas de actitud antisocial y no-social como Sf, Agr, Dom y Ap.

Del Giudice y otros (2012), desarrollaron una investigación relacionada las diferencias psicológicas entre hombres y mujeres. Han articulado 15 rasgos de personalidad, organizados en cinco escalas globales: extraversión (calidez, animación, audacia social, privacidad y confianza en uno mismo), ansiedad (estabilidad emocional, vigilancia, aprensión y tensión), obstinación (calidez, sensibilidad, abstracción y apertura al cambio); independencia (dominio, osadía social, vigilancia y apertura al cambio) y autocontrol (animación, adherencia a las reglas y perfeccionismo).

Esta investigación concluyó que había desigualdades entre los sexos. Los ítems sensibilidad, calidez y aprensión, la puntuación eran superiores en las mujeres y la estabilidad emocional, dominio, adherencia las reglas y vigilancia eran superiores en los hombres. Conforme los resultados, las grandes diferencias encontradas, puede ser debido a factores biológicos y culturales.

Mestre y cols. (2007) realizaron una investigación con adolescentes de 12 a 14 años de edad, que cursaban estudios de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), en la ciudad de Valencia, España. El estudio tenía por objetivo constatar la posible diferencia de género y cómo asimilaban los estilos educativos paternos, con relación al comportamiento prosocial.

De acuerdo con los resultados se verificó que hay diferencias en comportamiento prosocial, constatando que las chicas obtuvieron puntuaciones superiores a los chicos de la misma edad, en comportamientos de ayuda, de confianza y simpatía. Otros estudios sobre el tema, vienen a indicar también que los comportamientos sociales de las mujeres son superiores al de los

varones (Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre y otros, 2003).

El análisis realizado sobre las diferencias de valores según el género en el pensamiento social se constituye de los siguientes resultados (Cf. Tabla 32):

PENSAMIENTO SOCIAL GÉNERO

Escalas		Femenino	Masculino	T	P
Imp	Med.	26,38	26,83	-0,67	0,503
	D.t.	8,08	7,11		
Ind	Med.	23,46	22,93	0,94	0,350
	D.t.	6,57	6,06		
Cv	Med.	27,73	26,87	1,76	0,079
	D.t.	5,58	5,24		
Per	Med.	41,14	38,49	4,57	0,000**
	D.t.	6,13	6,72		
Dem	Med.	32,60	33,43	-1,02	0,309
	D.t.	9,98	8,12		
Hos	Med.	47,30	47,74	-0,38	0,702
	D.t.	13,95	11,46		
Obs	Med.	34,53	33,00	2,55	0,011*
	D.t.	6,89	6,51		
Alt	Med.	34,54	33,11	2,46	0,014*
	D.t.	6,41	6,47		
Cons	Med.	38,57	36,39	3,58	0,000**
	D.t.	6,85	6,73		
Med	Med.	27,85	26,90	2,13	0,034*
	D.t.	4,95	5,01		

Tabla 32 Comparación de medias en relación al género en las escalas de pensamiento social.

En las escalas de pensamiento social, las mujeres presentan medias inferiores en las escalas Impulsividad vs. Reflexividad (Imp), Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem) y Percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos). Los hombres mostraron medias superiores en las escalas de pensamiento social, de algunas que se hallan entre los inhibidores de la relación social tal cual Impulsividad vs. Reflexividad (Imp), Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem) y Percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos).

Las diferencias entre los hombres y las mujeres en dos de las tres escalas (Imp y Hos) fueron pequeñas (-0.67) y (-0.38) respectivamente, pero la Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem) fue ligeramente mayor (-1.02).

En el pensamiento social, las mujeres presentan medias superiores en las escalas de Independencia frente a Dependencia de campo (Ind), Convergencia frente a Divergencia (Cv), Percepción y expectativas positivas o negativas en las relaciones sociales (Per), Habilidad en la observación y retención de la información relevante acerca de los problemas sociales (Obs), Habilidad en la búsqueda de soluciones de alternativas para resolver los problemas sociales (Alt), Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales (Cons), Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen ('desea alcanzar') en el comportamiento social (Med).

Las mujeres presentaron media superior a la de los hombres en el pensamiento social. La mayor diferencia fue en Percepción y expectativas positivas o negativas en las relaciones sociales (Per), 4.57; seguidas de Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales (Cons), 3.58; Habilidad en la observación y retención de la información relevante acerca de los problemas sociales (Obs) 2.55; y

Habilidad en la búsqueda de soluciones de alternativas para resolver los problemas sociales (Alt), 2.46.

Trianes Torres y otros (2003), realizaron un estudio, en el que participaron 96 alumnos (de 11-12 años). Había 50 niños y 46 niñas. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) desarrollado por Matson, Rotatori y Helsel (1983); El Índice de Empatía para niños y adolescentes, desarrollado por Bryant, (1982); y La Children's Assertiveness Behavior Scale (CABS) desarrollada por Michelson, Wood, and Kazdin (1983). Los resultados de la evaluación para el género verificaron que solamente la variable Impulsividad colaboró en las diferencias entre chicos y chicas, resultando que los primeros son más impulsivos que las segundas. Las otras variables no fueron significativas (Trianes y otros, 2003).

Según Moraleda y otros (1998) hay varias diferencias en la competencia social de los adolescentes con relación al género: las chicas presentan más constancia que los chicos, en las actitudes sociales: como la conformidad con las normas (Con), mayor sensibilidad social (Sen), ayuda y colaboración (Ac) y en pensamientos sociales como la dependencia de campo (Ind), que son facilitadores de las relaciones sociales. Los chicos alcanzan puntuaciones elevadas en las escalas de actitud antisocial y asocial y muestran medias superiores que las chicas en las escalas de pensamiento inhibidores de las relaciones sociales, indicando que los chicos son más impulsivos e independientes de campo.

La polémica sobre la diferencia entre el género es antigua y estudios son realizados sobre el tema (Morillo Pozo, 2012; Etxebarría y otros, 2003; Rodríguez Figueredo (2012). Morillo Pozo (2012), en su trabajo de investigación con estudiantes de primer ciclo de educación primaria, sobre las diferencias existentes relacionadas al género, en las competencias emocionales más importantes, llegó a las siguientes conclusiones:

Con relación a la conciencia emocional, las chicas tienen mayor capacidad para reconocer sus propias emociones y las de los demás, contando con un grado de empatía superior al de los chicos.

Acerca de la expresión y a la regulación emocional, se encuentran diferencias especialmente a la hora de expresar la alegría y el enfado. Los chicos en general expresan por medio de conductas violentas y agresivas y las chicas lo hacen llorando. En el caso de la alegría, las chicas se expresan de manera afectuosa y a través del contacto, con abrazos y besos y los chicos con expresiones verbales, empujones o palmadas. Los resultados de los trabajos de Etxebarría y otros (2003) comprueban que las chicas son más controladas y menos agresivas que los chicos.

En referencia a la competencia social, se encuentran resultados similares a los obtenidos por Etxebarría y otros (2003) en estudios realizados sobre diferencias de género, destacándose que las niñas son evaluadas como más prosociales y cooperativas que los niños. Las niñas establecen sus lazos de amistad de manera afectuosa y con colaboración diferente de los niños que tienden a ser más competitivos. Las niñas se muestran más obedientes, cooperativas y generosas a la hora de compartir con los demás. El género femenino obtuvo mayores puntuaciones en asertividad. Los niños tienden a ser más agresivos que las niñas y resuelven sus conflictos con violencia. Las niñas suelen ser más negociadoras cuando solucionan conflictos.

En las competencias para la vida y el bienestar los datos alcanzados presentan similitud entre chicos y chicas con relación a pedir y ofrecer ayuda y en las actitudes solidarias y cívicas. De acuerdo con Rodríguez Figueredo (2012), la aprobación de los roles de género se debe entender como proceso y producto, resultando de la actuación de tres determinantes fundamentales: el biológico (el sexo que diferencia el hombre y mujer, cuando nace); el social (se refiere al papel determinado por la sociedad, la política, la cultura y otros); y el psicológico (por la aceptación individual y subjetiva que conviene a cada sujeto conforme los supuestos fijados a cada persona: hombre o mujer).

De acuerdo con esta manera de pensar, la diferencia es apoyada en el motivo sociocultural, en que se han inculcado ciertos valores variables. Por

tanto, el role del hombre y de la mujer son contruidos socialmente y no es reflejo inherente del sexo del individuo. El modo de conducir es el resultado de la tradición histórica y cultural, apoyada en la técnica de simbolización; y como 'productores culturales' desenvuelven el sistema de referencias comunes (Bourdieu, 1997).

Según García (2003), los hombres exponen sus emociones a través de conductas agresivas, pero las mujeres expresan sus sentimientos a través del diálogo y de la intervención simbólica. En esta investigación se consideró que las mujeres son más sociables y sensibles que los varones, por tanto, efectuó comparaciones entre ellos, para comprobar se hay diferencias entre ellos cuanto la competencia social.

Según el estudio de Shaffer (2002, pp. 255-256), los estereotipos de género son adquiridos gradualmente. Él destaca las propensiones evolutivas sobre el estudio de la tipificación de género:

- a. "El desarrollo de la identidad de género: Conciencia personal del propio género y de sus implicaciones.
- b. El desarrollo del estereotipo y de los papeles de género o las ideas sobre cómo se supone que son los hombres y las mujeres.
- c. El desarrollo de los patrones de conducta tipificados por el género; es decir, la tendencia del niño a preferir las actividades del propio sexo frente a las que se suelen asociar al sexo contrario".

De acuerdo con este análisis, es posible percibir que los niños y niñas se ajustan en género, progresivamente. La identificación va de la apariencia hasta determinadas actitudes destacadas por los modelos sociales ya existentes. De esa manera, los niños y las niñas siguen construyendo las formas de ser hombre o mujer adaptando a las actitudes personales y las capacidades profesionales.

La mayor agresividad y confianza encontrada en los varones, puede explicar como consecuencia de las afirmaciones que se ha depositado en ellos desde su nacimiento. La confianza les ayuda a destacarse en ciencias y ser inferiores en idioma. Los chicos se identifican con las actitudes y cualidades del

varón (agresividad, confianza, liderazgo, iniciativa, fortaleza, etc.) y las chicas con las de la mujer (amabilidad, obediencia, pasividad, fragilidad, etc.) (Shaffer, 2002).

Con un enfoque semejante, Hyde (1995, pp. 96-97) explica que la postura impuesta por la influencia sociocultural en los sexos, la agresividad de los varones, está justificada por diferentes cuestiones:

1. “La agresividad constituye el aspecto clave en el papel del varón en la sociedad”.
2. “Los niños imitan más a los adultos de su sexo”.
3. “Los niños reciben más recompensas y menos castigos por sus conductas agresivas que las niñas”.
4. “Las personas que cuidan de los niños generalmente son mujeres. Si el niño está identificado con el adulto, el castigo reducirá la agresividad, pero incrementará las agresiones”.

Estudiando las diferencias de comportamiento entre sexos, la agresividad es uno de los rasgos más destacados. Sin embargo, otros comportamientos pueden ser explicados empleando las mismas afirmaciones respecto a los demás rasgos típicamente masculinos o femeninos (Hyde, 1995). Para Trianes Torres y otros (2003), la socialización de género es el proceso en el cual se aprenden los comportamientos, valores, intereses, emociones y cualidades reconocidos socialmente como adecuados para los hombres y los que son para las mujeres, reconocidos como las normas sociales en el contexto social.

La socialización se inicia en el momento del nacimiento y sigue al largo de la vida. Las personas aprenden e interiorizan los valores, las actitudes, las expectativas y los comportamientos propios de su ambiente (Giddens, 2001). A través de tal proceso de aprendizaje son transmitidos las creencias, los valores y la forma de actuar relativos al género y sus papeles diferenciados en la sociedad. La socialización es importante para la formación de las identidades de géneros, igual que los contenidos transmitidos en los momentos claves de cada etapa de la vida. La persona aprende a ser mujer o varón, igual que

aprende a ser niña, adolescente, joven, persona madura o anciana (Del Valle, 1992-1993).

En el análisis que se refiere al nivel de confianza de esta investigación, el hecho de que los resultados de la misma y la fiabilidad puedan estar bajos en algunas escalas ocurre debido a varios factores. Entre ellos está que los adolescentes contestaron el cuestionario rápidamente, empleando poco tiempo, porque esperaban una prueba que sería contestada rápidamente, presentando comportamientos emocionales, como ejemplo, intranquilidad, ansiedad y agitación. Otro hecho se refiere a las opiniones de que el cuestionario poseía demasiadas cuestiones, lo cual tiende a reducir la atención y la concentración.

Estas investigaciones evidencian que los hombres son más impulsivos que las mujeres y estas tienen más habilidades en las relaciones sociales. Los hombres demuestran media superior al de las mujeres en el pensamiento impulsivo, indicando así, que reflexionan menos que las mujeres al tomar decisión concerniente a las relaciones sociales.

La actuación prosocial y la actuación agresiva son los dos extremos de la dimensión modulada de la evaluación cognitivas y emocionales de naturaleza antagónica, en que los estilos de instrucción contribuyen a su desarrollo. La autorregulación desempeña función importante en las actitudes prosociales (Mestre, Samper, Nácher y Cortés, 2007).

CAPÍTULO 10 - CONCLUSIÓN

En este capítulo se hace referencia a las principales conclusiones de la investigación, centrada en la adaptación de un cuestionario sobre Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS), a la población Brasileña. Se refiere también la relevancia de dicho cuestionario para la población, en general, y se delimitan algunas orientaciones y propuestas para futuras investigaciones.

De acuerdo con los objetivos planteados y los resultados obtenidos, tal como se aborda en el apartado de discusión, puede afirmarse que el nuevo cuestionario se diferencia del original en algunas de sus escalas. Dichas escalas son: seguridad y firmeza, conformidad y liderazgo social. En la escala de Actitud Social y medios adecuados, las subescalas en las que se presentan diferencias son las de convergencia, percepción, consecuencia, observación y visión de alternativas en Pensamiento Social. Al analizar los datos, se verifica que ello no ha representado ninguna interferencia en el desarrollo y finalización de la investigación; por el contrario, podemos concluir básicamente en clave de diferencias interculturales, de ahí el valor y riqueza del nuevo cuestionario.

Por el contrario, las variaciones centradas en el factor localización de la población (centro/barrio) sí aportaron algunas pequeñas diferencias. Los alumnos de la zona central de la ciudad obtuvieron una puntuación más elevada en las escalas de Actitud Social y Pensamiento Social, en comparación con los alumnos residentes en el extrarradio. Una explicación de las mismas está en línea con lo indicado por Bandura (1999) y Hofstede (2001), entre otros, en términos de diferencias socioculturales.

Las diferencias relacionadas con el género no fueron importantes, aunque las mujeres obtuvieron resultados superiores en las escalas que presentan mayor convivencia social, es decir, en actitud y en pensamiento social. Esto viene a coincidir con las investigaciones realizadas en este ámbito, tales como las de Furnham y Shiekh, (1993). Amezcua y Pichardo (2000) y la de Infante y Colaboradores (2002), en las que se indican que las mujeres presentan un nivel algo mayor en escalas relacionadas con la sensibilidad y la colaboración, conductas manifiestas en las buenas relaciones sociales y en las

habilidades sociales. En general, puede decirse que las mujeres de la población objeto de estudio expresaban de forma más abierta su afectividad. Esta podría ser una línea de estudio, en relación con la influencia de los factores de género en la expresión de las emociones, o lo que actualmente se denomina como inteligencia afectiva (Gadner, 2009).

En síntesis, quedan corroboradas las hipótesis de partida en los términos indicados en el apartado anterior y se afianza la idea relacionada con las diferencias interculturales entre la población brasileña y la española, por lo que se entiende que, un cuestionario de estas características que pretenda evaluar las actitudes y estrategias cognitivas y sociales, debe partir de una adaptación a la población a la que se aplique, tal como sugiere Basabe (2004) y Guillermo Bernal y Colaboradores (2003). En este sentido, esta investigación ha cumplido con su objetivo principal. Esto queda corroborado por la validez del cuestionario AECS obtenida en la población brasileña, lo que pudiera abrir nuevas perspectivas a otros estudios sobre competencias cognitivas y sociales que tuvieran también el objetivo de la adaptación de cuestionarios a esta población, repercutiendo en la calidad de los estudios, al representar la realidad sociocultural en la que se aplica. Esta perspectiva ya fue esbozada por Berry y Boulder y colaboradores en la década de los ochenta, del siglo pasado.

Tomando como referencia, los estudios que han servido de base para esta investigación y por medio de los cuales pudo realizarse la adaptación del Cuestionario AECS, estimamos de interés dar algunas pinceladas comparativas. En este sentido, los resultados con los que podemos establecer diferencias se refieren a los hallados tras la validación del Cuestionario Español de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales, realizada en Colombia (Bogotá). Dichos resultados son congruentes con los obtenidos en este estudio realizado en Brasil (Londrina), demostrando que las actividades realizadas fueron eficaces ante sus atribuciones y que hubo mejora cualitativa y expresiva sobre las habilidades y competencias sociales desarrolladas.

Por todo ello, tal como se constata en los antecedentes que inicia este estudio, la utilización del cuestionario AECS permite abordar el análisis de la

competencia social en sus componentes, tanto en población normalizada como en aquella que presenta comportamientos disociales o inadaptados. Por otra parte, el simple hecho de aplicar un cuestionario tipo AECS, supone una invitación a la reflexión sobre determinados comportamientos y una posibilidad para afrontar situaciones favorecedoras de un posible cambio en la conducta.

Desde esta perspectiva aplicada, el cuestionario AECS puede ser utilizado en el ámbito escolar, en institutos de atención psicosocial para jóvenes y adultos y en Centros residenciales de Mayores. El test AECS se constituye como una herramienta más de apoyo y un recurso social de interés para los educadores en su afán por incrementar la competencia social de muchos de sus educandos y/o clientes. De igual forma, la competencia social desempeña un papel importante en el establecimiento de una convivencia favorable en la familia, en el medio profesional y personal, contribuyendo así a mejorar también las situaciones adaptativas de los entornos (Berry, 1980; Padilla, 1980; Bulder y Cols, 1980b)

En el contexto escolar, entendemos que la competencia social debería ser desarrollada en los currículos académicos, facilitando así el que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para un buen desempeño en las relaciones interpersonales. La persona socialmente competente consigue con más facilidad abrir sus horizontes y desarrollar nuevas posibilidades, buscar nuevos conocimientos y planear una vida más saludable para sí misma. En este sentido, el uso del cuestionario ACES será una opción importante para el desarrollo de la personalidad.

Por otra parte, algunos aspectos de este estudio que podrían ser mejorados, hacen referencia al aumento de las muestras participantes en lo que se refiere a su procedencia. El hecho de haber utilizado una sola población genera un cierto empobrecimiento, por lo que para mejorar su nivel de generalización debería aplicarse en otras poblaciones. El interés del tema, bien merece abordar este reto y esfuerzo.

Finalmente, se ha de significar el material que se aporta en este estudio y que puede servir de base para nuevas investigaciones relacionadas con el tema de la competencia y de la responsabilidad social, pudiendo ser incluido en

los programas de instrucción educativos y comunitarios. Entendemos, por tanto, que instrumentos de esta naturaleza pueden facilitar información necesaria sobre factores y conductas prosociales, convirtiéndose en una herramienta de gran utilidad en la sociedad actual. Es importante que los niños del futuro puedan pensar en nuevas expectativas que mejoren su calidad de vida y que les inviten a desarrollar sus potenciales para tener una vida mejor.

Queda, por tanto, planteada como una opción muy positiva para la investigación en este ámbito, el que este estudio sea llevado a cabo en otras ciudades brasileñas, por entender que Brasil es un país rico en cultura, costumbres y tradiciones, lo que permitirá un buen análisis de contraste tanto a nivel intracultural como intercultural, si los resultados se extienden a otros países limítrofes.

En síntesis, la adaptación del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS), constituye un trabajo empírico que es innovador en Brasil. Su utilización permitirá favorecer el desarrollo de otros programas para la implementación de la competencia social en las escuelas.

Finalmente, a partir de las consideraciones sobre hipótesis analizadas y el propósito de esta tesis –adaptar un cuestionario de evaluación de competencia social–, corresponde considerar la aportación de este estudio en los métodos de investigación en Psicología y en los rumbos de la evaluación psicológica. Por tanto, al término de esta investigación, se considera que profundizar y desarrollar el estudio de la competencia social es de gran valor. El desarrollo de las actitudes y pensamientos sociales contribuye para el progreso del conocimiento y enriquece el tema abordado en la investigación. Aun más, puede contribuir de manera práctica para la promoción de las competencias sociales de la población en general.

Las limitaciones que he encontrado a lo largo del desarrollo de esta investigación han venido especialmente marcadas por la distancia y por el dominio de la lengua y las diferencias culturales. Primeramente, la distancia entre la facultad de Educación de la U.C.M. y Brasil, no me ha permitido tener demasiado contacto presencial con las directoras de mi trabajo; si bien es

cierto que los medios de comunicación actuales pueden suplir, en parte, esta dificultad, lo cierto es que la presencia en la corrección de los documentos te aporta una comunicación no verbal necesaria para mejorar la comprensión de aspectos complejos, o debatir sobre puntos de la metodología en los que tenía cierta incertidumbre en momentos determinados.

Otra dificultad ha sido la lengua, ya que el español aparentemente se asemeja al portugués pero sus expresiones son diferentes y no siempre tienen el mismo significado. Esto se traduce en un esfuerzo añadido a la dificultad que supone el estudio y profundización de una tesis. Ciertamente, estas han sido barreras limitantes, pero lo cierto es que mi aprendizaje en diferentes ámbitos ha ido creciendo al ritmo de mi tesis. Nunca mejor que ahora he podido comprender lo que significa la interculturalidad y su aplicación real en el día a día.

Además de las dificultades personas que antes he comentado y, centrándome de una manera directa en el estudio que he realizado en esta tesis, puedo indicar que una limitación importante ha venido dada por el tamaño muestral y por la localización espacial del estudio. El hecho de contar con una muestra relativamente pequeña (500 escolares) reduce, en cierta forma, las posibilidades de obtener una información con mayor capacidad de generalización a toda la población en la que se basa este trabajo. Este estudio, por tanto, ha de ser considerado como un primer paso para una investigación mayor en el que se tengan en cuenta los diversos grupos humanos y culturas que subsisten en Brasil.

Otras limitaciones incluyen el permiso del Núcleo de Educación para hacer el trabajo de campo, puesto que este Organismo institucional tardó bastante en contestar a la petición de poder trabajar con los estudiantes que finalmente, conformaron la muestra. También, hubo algunos colegios que no me permitieron investigar en su ambiente de trabajo, recelosos quizás de que se pudiera conocer externamente algunas de sus dificultades y que por ello tuvieran que modificar su metodología de trabajo. También fue difícil afrontar los niveles de motivación e interés que algunos adolescentes manifestaban cuando se les presentaban los objetivos del trabajo y su implicación en la tarea. Afortunadamente, la mayoría tuvieron una respuesta positiva y gracias a ello se

pudo realizar este trabajo. La adolescencia es una etapa muy singular donde los niveles de influencia entre los chicos son importantes y donde muchas veces sus decisiones no responden a ninguna realidad.

Y por último, diría que una investigación de gran envergadura como ésta, necesita que la persona que la realice tenga un alto grado de disponibilidad temporal para que pueda afrontar tantas demandas como conlleva un trabajo de estas características. No obstante, al final de este estudio, mi nivel de satisfacción por el aprendizaje que he tenido, bien ha merecido el esfuerzo que he hecho. A ello se une, el que esta tesis tiene vías de proyección en mi país, en cuanto supone un paso más en las técnicas de evaluación para conocer la realidad escolar y generar así programas que faciliten ciertos comportamientos y mejoren otros.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), pp. 53-66.
- Abramovay, M. y Pinheiro, L. C. (2003). Violencia e vulnerabilidad social. En A. Fraerman, (2003). *Inclusión social y desarrollo: Presente y futuro de la Comunidad IberoAmericana*. Madrid: Comunica, pp. 1-8.
- Aguiar, W. M. J. (2001). Consciência e atividade: categoria, fundamentos da psicologia sócio-histórica. En Boch, A. M. B. at all. *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 95-110.
- Albaladejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras. Que comunicamos*. Barcelona: Editora Graó.
- Alberti, R. E. y Emmons, M.I. (1978). *Comportamento assertivo: Um guia de auto-expressão*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Alés, Y.B., Méndez, S. R. y Anzano, S. M. (1998). Prácticas 2 – Test Sociométrico. En J.M. L. Rúbio; S. B. Gabaldón; S. M. Anzano y F. C. Sanches (Coords.). *Psicología social; orientaciones, teorías y ejercicios prácticos*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamerican de España, pp. 395-410.
- Allport, F. H. (1924). *Social psychology*. Boston: Houghton- Mifflin.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison, *A handbook of social psychology*. Worcester: Clark University Press, pp. 798-844.
- Allport, G. W. (1937). *Pattem and growth in personality*. A psychological interpretation. New York: Holt.
- Anastasi, A. (1988). La inteligencia de la conducta. En Sternberg, R. y Dellerman, D. (1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A., pp. 37-40.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. (3ª ed.) New York: Freeman.
- Argyle, M. (1976). *Psicologia e problemas sociais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Argyle, M. (1969). *Social interaction*. Londres: Methuen.
- Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. Londres: Methuen.
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in experimental social Psychology*, 3, 55-98.
- Argile, M. (1976). *A Interação Social: Relações interpessoais e comportamento social*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Arnau, J., Anguera, M.T. y Gómez, J. (1990). Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Asendorpf, J. B. (1990/1993). Beyond social withdrawal: shynees, unsociability and peer avoidance. *Human development*, 33, pp. 20-29.

Asendorpf, J. B. (1993). Beyond temperament; a two-factor coping model of the development of inhibition during childhood. En K. H. Rubin y J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shynesses in childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pp. 265-290.

Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments. En H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, PA : Carnegie Press, pp. 177-190.

Aydalot, P. (1985): *Économie régionale et urbaine*. Ed. Economica, París.

Bacelar Sawaia (org). (2001). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da Desigualdade Social*. Petrópolis-RJ. Editora Vozes.

Bandura, A. (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton Press

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Bandura, A. (1979). *Modificação do Comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social* (1976). Traducción de A. Rivière. Madrid: Espasa Calpe S.A.

Bandura, A. (1986). Observational learning. In A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (pp. 169-195). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of personality*. New York: Guilford Publications, pp. 154-196.

Bandura, A. y Walters, R. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. (5ª ed). Traducción de A. Rivière. Madrid: Alianza Editorial.

Bandura y Walter (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Baron, J. (1988). Capacidades, disposiciones y pensamiento racional. En Sternberg, R. y Dellerman, D. (1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A., p. 47-52.

Baron, R. A. y Byrne, D. (1998). Individuos y grupos: consecuencias de la pertinencia. En *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall, pp. 501-538.

Barrera, M. y Li, S.A. (1996). The relation of family support to adolescents psychological distress and behavior problems. En G.R. Pierce, B.R. Sarason y I.G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum, pp. 313-342.

- Basabe, N. (2004) Salud, Factores Psicosociales y Cultura. En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. Y Zubieta, E. (Coord.). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson, Prentice Hall, pp. 891-913.
- Beck, R. C. (2000). *Motivation: Theories and Principles*. Fourth Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bellack, A.S. y Hersen, M. (1977). *Social skills training. Behavior modificación: An introductory textbook*. Baltimore: The Williams y Wilking Company, p. 141-171.
- Benlloch, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Visor Fotocomosición, S.A.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. En A.M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theories, models and findings*, (pp. 9-25). Boulder: Westview.
- Berry, J. W. (1980b). Social and Cultural Change. En Harry Triandis y Richard W. Brislin (Eds.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (vol. 5, pp. 211-279). Boston: Allyn and Bacon.
- Berkowitz, L. (1968). Social motivation, En G. Lindzey y E. Aronson (ed), *The handbook of social psychology* (vol. 3). Reading: Addison Wesley, pp. 50-135.
- Bierhoff, H.W. (2002). *Prosocial behavior*. New York: Psychology Press.
- Bisquerra, A. (2000a). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: Ed. Praxis, S.A.
- Bisquerra, A. (2000b). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Bisquerra, A. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia; el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Boas, F. (1938). *The mind of primitive man*. New York: The McMillan Company.
- Bogardus, E. S. (1925). Medir distâncias sociais. *Journal of Applied Sociologia*, 9, pp. 299-308.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., y Loureiro, S. R. (2009). Construction and Validation of the Brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidadeadas segundo Relato de Professores (QRSH-RP). *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), pp. 349-359.
- Borges, G. L. (2002). *Dinâmicas de Grupo: redescobrimdo valores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (1997). Masculine domination revisited. *Berkeley Journal of Sociology*, 41, pp.189-203.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Branco, A., U. y Mettel, T.P.de L. (1984). Comportamento pró-social: Um estudo com pré-escolares. *Psicologia*, 10, pp. 43-61.
- Branden, N. (1997). *Autoestima, liberdade e responsabilidade, rumo à autonomia*. (2ª ed.) São Paulo: Editora Saraiva.

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA*, Lei n. 8.069/90, Brasília, D.F.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Broverman, D.M., Broverman, I.K., Vogel, W., Palmer, R. D. y Kaiser, E.L. (1964). The automatization cognitive style and development. In *Child development*, 35, pp.1343-1359.

Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universal in language usage*. Cambridge: University Press.

Bryant, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, pp. 413–425.

Burguess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. y Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendships matter? *Child Development*, 77, pp. 371-383.

Buss, A. H. (1985). Two kinds of shyness. En R. Schwarzer (Ed), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 65-75.

Caballo, V.E. (1988). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.

Caballo, V. E. (1987,1997). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Valencia Promolibro.

Caballo, V. E. (1987/1993/202/2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. 7ª ed. Madrid: Editora Siglo Veintiuno de España.

Caballo, V.E. (1991): Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI.

Caballo, V.E. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual* 1, pp. 73-99.

Caballo, V.E. (1997). El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In D. R. Zamignani (Ed.): *Sobre comportamento e cognição*, Vol. 3, São Paulo, SP: ARBytes, pp. 229-233.

Caballo, V. E., Salazar, I., Olivares, P., Irurtia, M. J. y Olivares, J. y Toledo, R. (2014). Evaluación de las habilidades sociales: estructura factorial y otras propiedades psicométricas de cuatro medidas de autoinforme. [Behavioral Psychology/Psicología Conductual](#) , 2014; 22(3), pp. 375-399.

Cabral, S. C. (2012). *Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia: estudio clínico y experimental*. Madrid: Visión Libros.

Calil, M. I. (2003). De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. En S. Ozella. (Org.), *Adolescências*

Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, pp. 137-166.

Calkins, S. D. y Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personal development: a multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, pp. 477-498.

Camacho-Sandoval, J. (2008). Asociación entre variables cuantitativas: análisis de correlación. *Acta Médica Costarricense*, 50: pp. 94-96.

Campione, J.C., Brown, A.L., y Ferrara, R.A. (1982). Mental retardation and intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 392-490). New York: Cambridge University Press.

Campos, H. (1969). *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva.

Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. y Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40 (910), pp. 711-729.

Carrera, P., Caballero, A. y Ocejeda, L. V. (2004). Altruismo y conducta prosocial. En D. Páez, I. Fernández, S. Utrillas y E. Zubietta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Prentice Hall, pp. 605-630.

Casanova, M. A. (1991). *La sociometría en aula*. Madrid: La Muralla.

Chi, M. T. H. y Glaser, R. (1985). Problem solving ability. En R.J. Sternberg (Ed) *Human abilities an information processing approach*. New York, pp. 227-250.

Cone, J. D. (1981). *The West Virginia Assessment and Tracking System*. West Virginia: University Press.

Contini, M.L.J. (coord), Koller, S.H. (dir) y col. (2002). *Adolescência e psicologia: práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: CFP.

Coplan, R.J. y Armer, M. (2005). Talking yourself out of being shy: shyness, expressive vocabulary, and socioemotional adjustment in preschool. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, pp. 20-41.

Correa, J. M. G. (1995). *Relações Sociais e ética*. Porto Alegre: Abrapso.

Correa, J. M. G. (2002). *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, pp. 98-104.

Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychology Bulletin*, 115, pp. 14-101.

Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K., y Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In D. Bernstein (Ed.). *Gender and motivation. Nebraska symposium on motivation*, 45.. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 5-141.

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, Springer New York, 16(3), pp. 297-334.
- Curran, J.P. (1982). A procedure for the assessment of social skills: the simulated social interaction test. En J.P. Curran y P.M. Monti (Eds): *Social Skills training: a practical handbook for assessment and treatment*. New York: Guilford Press, pp. 348-373.
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Del Prette, Z.A.P. y Del Prette, A. (2002a). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. y Del Prette, A., (2002b). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis- RJ: Editora Vozes.
- Del Valle, T. (1992-1993). Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y cambio. Centro de Estudios Miquel Enríquez (CEME). *Revista Kobie*, 6, Bilbao.
- Detterman, D.K. (1988). *CAT: Cognitive Abilities Tests*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University.
- Deval J. y Enesco, I. (1994) *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: Anaya.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dodge, K. A. y Crick, N. R. (1990). Social Information processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 53, pp. 1146-1158.
- D'Zurilla, T. J., y Nezu, A. M. (1982). Social problem solving in adults. En P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, 1. New York: Academic Press, pp.201-274.
- D'Zurilla, T. J. y Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2, pp.156-163.
- D'Zurilla, T.J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos: competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. y Maydeu-Olivares, A. (1998). *Manual for the Social Problem-Solving Inventory Revised (SPSI-R)*. North-Tonawanda, New York: Multi-Health Systems, Inc.
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Michigan: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eisenberg, N. y Miller, P. A. (1987). The relación of empathy to prosocial and behaviours. *Psychological Bulletin*, 101, pp. 91-119.
- Elias, M. J.; Tobias, S.E y Friedlander. (1999). *Educación con inteligencia emocional*, trad. de P. Antón. Prólogo de D. Goleman. Barcelona: Plaza y Editores, S.A.

- Ententman, R. F. (2002). *Teoría de conflictos – Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Etxebarria, I. (1999). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, pp. 211-230.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), pp. 147-161.
- Expósito, F. y Herrera, M. C. (2011). Psicología de la agresión. En M. Moya y R. Rodríguez-Bailon (coords.), *Fundamentos de Psicología social*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 167-189.
- Eysenck, H. J. (1966). Personality and experimental psychology. *Bulletin of the Brithish Psychological Society*, 19, pp. 1-28.
- Farrell, A.D., Rabinowitz, J.A., Wallander, J.L. y Curran, J.P. (1985). An evaluation of two formats for the intermediate-level assessment of social skills. *Behavioral Assessment*, 7, pp. 155-171.
- Feltran, G. de S. (2009). O Legítimo em Disputa: as Fronteiras do “Mundo do Crime” nas periferias de São Paulo: São Paulo: *Revista Dilemas. Revista de Conflitos e Controle Social*, 1, pp. 93-126.
- Ferguson-Hessler, M.G.M. y de Jong, T. (1990). Studying physics texts: Differences in study processes between good and poor performers. *Cognition and Instruction*, 7, pp. 41-54
- Fernández Ballesteros, R. (1992). Los autoinformes. En Introducción a la evaluación psicológica. Madrid: Pirámide, pp. 219-251.
- Fernández- Dolz, J. M. (1996). Bases sociales de la emoción. En J. F. Morales (Coord.), *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, SA., pp. 325-359.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. y Miller, R. (1980). Instrumental Enrichment: an intervention Program for cognitive. Scott: Foresman and Company. Illinois: Glenview.
- Fierro, A. (1996). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Finch, B. Wallace, Ch. (1977). Successful interpersonal skills training with schizophrenic inpatients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, pp. 85-90.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. (1984). *Social cognition*. (1st ed.) Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flavel, J. H. (1985). *Cognitive development*. (2nd ed.) Englewood Cliffs. New Jersey: Prendice Hall.
- Former, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejections and problem behavior: Understanding Aggression in Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*, 21, pp. 194-208.

Freitas, A.L.P. y Rodrigues, S.G. (2005). *A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach*. Bauru, SP: XII SIMPEP.

Friedman, J. (1972): The spatial organization of power in the development urban systems. *Development and Change*, 4, pp.12-50.

Furnham, A. y Shiekh, S. (1993). Gender, generational and social support correlates of mental health in Asian Americans. *International Journal of Social Psychiatry*, 39 (1), pp. 22-33.

Gambrill, E. D. y Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, pp. 550-561.

GAP (Grupo para o adiantamento da Psiquiatria, EUA). (1982). *Dinâmica da Adolescência*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix.

García, A.D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educación social. *XXI Revista de Educación*, 12, pp. 225-239.

García Núñez, C.R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Rev. de Psicología Liberabit*, 11, pp. 63-74.

García, E. G. (2003). "Neuropsicología y género". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 86, pp. 14-15.

García, I., Santamarina, S., Huerta, M. y Alonso, M. (2005). Topiramato en el tratamiento de la impulsividad en enfermos mentales ambulatorios. *Psiquiatría Biológica*, 12(2), pp. 46-51.

García Ramos, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de educación y ciencia: C.I.D.E.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós Iberica.

Gardner, H. (2001, 2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Garofalo, J., y Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, pp. 163-176.

Gazelle, H. y Ladd, G.W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: a diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, pp. 257-278.

Gerbner, G. (1973). Os meios de comunicação em massa e a teoria da comunicação humana. En E. X. D. Frank, *Teoria da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix, pp. 63-89.

Gentzler, E. (1998). *Teorie della traduzione. Tendenze contemporanee*. Torino: UTET Università.

- Getzels, J.W. y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence; exploration with gifted student*. New York: John Wiley.
- Giddens, A. (2001). Género y sexualidad. En: *Sociología*. (4ª ed. pp. 102-128). Madrid: Alianza Editorial
- Giglio, E. (1996). *O comportamento do consumidor e a gerência de marketing*. São Paulo: Pioneira.
- Gil, F. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En Vallejo, M. y Ruíz, M. (Eds): *Manual práctico de modificación de conducta*. Madrid: Fundación Universidad empresa.
- Gil, F. y García Saiz, M. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.): *Manual de técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide, pp. 796-827.
- Gil, F. y León, J. M. (1998) *Habilidades sociales – teoría, investigación y intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gismero E. (2000/2002). EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público: microestudios del orden público*. Versión, F. S. Fontela. Madrid: Alianza, D.L.
- Goldstein, I. (1980). Developing a computational representation for problem-solving skills. En: D. T. Tuma y F. Reif (Eds.), *Problem solving and education. Issues in teaching and research*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum, pp. 53-79.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gerhaw, N.J. y Klein, P. (1978/1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. Londres: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairos
- Goleman, D., (2007, 2008). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gomide, P. I. C., Carvalho, M. C. N. y Ingberman, Y. K. (2004). Comportamento infrator: Locus de causalidade. In M. Z. da S. Brandão, F. C. de S. Conte et. al. (OrP11), *Sobre o comportamento e cognição*. Santo André: ESETec, pp. 38-47.
- González Cases J, Mayoral F, Fernández J, Touriño R. (2003). Evaluación funcional en rehabilitación psicosocial: Métodos e instrumentos. En: Gisbert, A. (Coord): *Rehabilitación Psicosocial y tratamiento integral del trastorno mental severo*. Edición: Asociación Española de Neuropsiquiatría. Estudios/28, pp. 57-106.
- Goñi, A. (2000). *Adolescencia y discusiones familiares*. Madrid: Editorial EOS.
- Gresham, F. M. y Elliot, S. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, pp. 292-301.

- Guillermo Bernal, Joseph Trimble, Kathleen Burlew, Frederick Leong (Eds) (2003). *Handbook of Racial and Ethnic Minority Psychology*. California: Sage Publications,
- Hayes, B. E. (1995). *Medindo a satisfação do cliente*. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark.
- Hargie, O., Saunders, C. y Dickson, D. (1981/1994). *Social skills in interpersonal communication*. (3 ed.) Londres/New York: Routledge.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de Campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, impreso por Géminis, Ltda.
- Heras, J. (1997). *Viaje hacia uno mismo*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernandis, S. P. y Ruiz, Y. P. (2006a). Modelos teóricos en el estudio de la comunicación. In Y. P. Ruiz (coord.), *Psicología social de la Comunicación, aspectos básicos aplicados*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 19-43.
- Hernandis, S. P. y Ruiz, Y. P. (2006b). Las habilidades sociales en la interacción social: aspectos teóricos y aplicados. In Y. P. Ruiz (coord.), *Psicología social de la Comunicación, aspectos básicos aplicados*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 121-159.
- Hilgard, E. R. y Bower, G. H. (1976). *Teorías del aprendizaje*. Trad. De F. G. Aramburo, S. S. Ribes y E. Galindo. México: Editorial Trillas.
- Hoffman, M.L. (1984). Empathy, its limitations and its role in a comprehensive moral theory. En Kurtines, W., Gerwitz, J. (Eds.): *Morality, moral development and moral behavior*. New York: John Wiley, pp. 283-302.
- Hofstede G. (2001). *Cultured consequences* (2nd ed.). Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Hollander, E.P. y J.W. Julian. (1970). Studies in leader legitimacy, influence, and innovation. In L.L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* 5, 33-69. New York: Academic Press.
- Hope, D. A. y Mindell, J. A. (1994). Global Social skill ratings: measures of social behavior or physical attractiveness? *Behavior research and therapy*, 32(4), 463-462.
- House, R. J., Spangler, W.D. and Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U.S. Presidency: A Psychological Theory of Leadership Effectiveness. *Administrative Science Quartely*, 36, 364-96.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalite*. Paris: PUF.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.

Instituto Ciencias de la Educación (1993). Programa Informático para la Corrección y Base de Datos del ICAP (Compuscore - ICAP). Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A.

Jacobs J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. Random House.

Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.

Jakobson, R. (1960): *Lingüística e comunicação*. São Paulo, Cultrix.

Jakobson, R., (1977). *Seis Lições Sobre o Som e o Sentido*. Lisboa: Edições Moraes.

Jakobson, R. (1981 [1959]): En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción. En *Ensayos de lingüística general*, (2ª ed. pp. 67-77). Trad. Josep M. Pujol. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Jensen, A. R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 33, pp. 1-123.

Jiménez, M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones*. Antequera, MA: Aljibe.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1976). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic. Third Edition. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Jonassen, D.H. (2000): El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. Diseño de la instrucción: teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción, Vol. 2, En C.M. Reigeluth (ed): Madrid: Santillana, pp. 225-249

Kagan, J; Moss, A. y Siegel, I. E. (1963). Psychological significance of styles of conceptualization. *Monographs of the society for research in Child Development*. 27(2), pp. 73-112.

Kagan, J. (1966). Reflection-Impulsivity. The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*. 71, pp. 17-24.

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, pp. 31-36.

Kaiser, H. F. and Rice, J. (1974). Little jiffy, mark iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. Kamii, C. (1981). Application of Piaget's theory to education: The preoperational level. En: I. E. Sigel, D. M. Brodzinsky y R. M. Golinkoff (Eds.), *News directions in Piagetian Theory and Practice*. New York: Erlbaum, pp. 231-265.

Kamp, J. (2004). *Antes de dizer sim: um guia para os noivos e seus conselheiros*. São Paulo: Mundo Cristão.

Kelly, J. A. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Editorial Descée de Brouwer.

Kelly, J. A. (1980/1982). *Social-skills training: A practical guide for interventions*. New York: Springer. Español: Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1987.

- Kerlinger, F. N. (1973). *Investigación del comportamiento: técnicas y métodos*. México: Interamericana.
- Klein, G. S. (1954). Need and regulation. En: *Nebrasks symposium on motivation*, 2 224-274. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Knobel, M. (2003). Visão psicológica da adolescência normal. En V. Coates, G. W. Beznos, L. A. Fracoso (coords.), *Medicina do adolescente*. São Paulo: Sarvier, (2ª Ed., pp. 39-44).
- Kogan, N. (1971). Educational implications of cognitive styles. En G.S. Lesser (dir.). *Psychology and educacional practice*. Glenview: Scott-Foresman, pp. 242-292.
- Krech, D., Crutchfield, R.S. and Ballachey, E.L. (1962). *Individual in society*. New York: McGraw-Hill.
- Lange, J.L. y Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Illinois: Research Press Co.
- Lazarus, A. (1966). Behaviour rehearsal vs. non-directive therapy vs. advice in affecting behaviour change. En *Behaviour Research and Therapy*, 4, pp. 209-212.
- Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K., Lippit, R. e White, RK (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-301.
- Libert, J. y Lewinsohn, P. M. (1973). The concept of social with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, pp. 304-312.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, pp. 1-55
- Liberman R.P., De Risi W. y Mueser K.T. (1989). Social skills training for psychiatric patients. New York: Pergamon Press.
- Lima, L. (2000). Atitudes: Estrutura e mudança. En J. Vala y M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 187-225.
- Linehan, M. M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En E. A. Bleechman (comp.), *Behavior modification with women*. New York: Guilford Press, pp. 143-167.
- Lipietz, A. (1986): New tendencies in the international division of labor: regimes of accumulation and modes of social regulation. En Scott, A., Storper, M. (Eds.), *Production, Work, Territory: The Geographical Anatomy of Industrial Capitalism*. London: Allen y Unwin, pp. 16-40.

- Lipietz, A. (1990): Le national et le regional: quelle autonomie face à la crise capitaliste mondiale? En G. Benko, *La dynamique spatiale de l'économie contemporaine*. Éditions de l'Espace Européenne, pp. 71-104.
- Lowe, M.R. y Cautela, J.R. (1978). A self-report measure of social skill. *Behavior Therapy*, Volumen 9 (4), pp. 535-544.
- Manzano, E. S. (2010). *La inteligencia creativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Marques, J. G. (1985). Solución de problemas: enfoques tradicionales. En J. Mayor. (1985). *Psicología del pensamiento y lenguaje*, vol. 2. Madrid: UNAD – Rugart, S.L.
- Martin-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación* (org. Amalio Blanco), Madrid, Editorial Trotta.
- Martín, G. y Pear, J. (1999). Evaluación Comportamental: consideraciones iniciales. Qué es y cómo aplicarla, Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. Madrid: Pirámide, pp. 247-257.
- Martín, A., Márquez, M.O., Rubio, V.J. y Juan-Espinosa, J. (1989). WV-UAM de evaluación y Registro del comportamiento adaptativo. Departamento de Diagnóstico Psicológico y Medida de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: Mepsa.
- Marx, M.H. y Hillix, W.A., (1973). *Sistemas e Teorias em Psicologia*, tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 21(4), pp. 335-340.
- Maurelane, S.T., (1989). *O que é psicologia?* 11ª. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books, pp. 3-34.
- Mayer, R. E. (1976). Some conditions of meaningful learning for computer programming. Advance organizers and subject control of frame order. *Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 143-150.
- Mayor, J. (1985). *Psicología del pensamiento y lenguaje*. Madrid: Ed. UNED.
- McClellan, D.C. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea.
- McDonald, M. L. (1978), Measuring assertion: A model and method. *Behavior Therapy*, 9, pp. 889-899.
- Mc Fall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, pp. 1-33.

McGinnis, E. y Goldstein, A.P. (1990). Skill-streaming in early childhood: teaching prosocial skills to the preschool and kindergarten child. Champaign, IL: Research Press.

Meichenbaum, D. H. y Goodman, J. (1969). Reflection-impulsivity and verbal control of motor behaviour. *Child Development*, 40, 785-797.

Merrell, K. y Gimpel, G. (1998). Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva. La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), pp. 227-232.

Mestre, M. V., Frías, D., Samper, P. y Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), pp. 189-199.

Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), pp. 203-215.

Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Nacher, M. J., y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), pp. 211-225.

A. E Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R. P., y Kazdin, (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R. P., y Kazdin, A.E. (1983). Social Skills Assesment and Training with Children, Nueva York: Plenum Press (Traducción en castellano: Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento, Barcelona: Martínez Roca, S.A.).

Michelson, L., y Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Scale (Cabs). *Journal of Behavioral Assessment*, 4, pp. 3-14.

Monjas, M.I. (1993). Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.

Monjas, M.I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo (Dir.). Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI, pp. 423- 497.

Monjas Casares, M. I. (1993) - *Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. (1º ed.) Valladolid: Casares Impresiones-AS (Trilce).

Moraleda, M. (1978). *Socio-diagnóstico del aula*. Madrid: Moravia, D.L.

Moraleda, M., Oñate, M.P., González, González Galan, A. y García Gallo, J (1998). *Actitudes y estrategias cognitivas sociales (AECS)*. Madrid: TEA.

Moraleda, M., Oñate, M.P. y González, E. (1999). *Educación en la Competencia Social – un programa para la tutoría con adolescentes*. Madrid: Editorial CCS.

- Morales, J. F. y Huici, C. (1995). El liderazgo, Procesos Grupales (Sección XII). En J. F. Morales (Coord.), *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, SA, pp. 701-716.
- Morales, J. F., Reboloso, E. y Moya, M. (1995). Actitudes. En J. F. Morales (Coord.), *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, SA, pp. 495-524.
- Morales, A., Ariza, J. y Morales, E. (1999). *Gestión integrada de personas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Morales, J. F., Rodrigues-Baitón, R. y Molero, F. (2004). Cultura, liderazgo y poder. In D. Páez, I. Fernandez, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Person. Prentice Hall, pp. 719-749.
- Morán, V. E. y Olaz, F. O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23, pp. 93-105.
- Morán, V. E. y Olaz, F. O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23, pp. 93-105.
- Moreira, M. B. y Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreno, J.L. (1953-1954). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Moos. R.H. Moos, B.S. & Trickett, E.J. (1995). Escalas de clima social. Madrid: Tea.
- Mounin, G. (1976). *Linguistique et traduction*, Bruxelles: Dessart et Mardaga.
- Moya Otero, J. y Luengo, F (coords) (2011). Teoría y práctica de las competências básicas. Barcelona: Editorial Graó.
- Moya, M. y Willis, G. B. (2011). Motivación social. En M. Moya y R. Rodríguez-Bailon (Coords.), *Fundamentos de Psicología social*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 147-165.
- Morillo Pozo, M. (2012). *Diferencias de género en la inteligencia emocional de alumnos/as de primer ciclo de primaria desde la perspectiva de los docentes*. Badaroz: Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford, University Press
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, S.A.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ochoa, G. M. (2006). La comunicación familiar desde a perspectiva sistémica. In *psicología social de la comunicación*. Madrid: Pirámide, pp. 161-177.
- Organización Mundial de la Salud – OMS (2000). *Informe sobre la adolescencia*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Ortiz, M. J. (1995). El altruismo, Procesos interpersonales. En J. Francisco Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 443-463). Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, SA.

Orviz, S, Novoa, T. y Palacios, M. (2010). Evaluación de las habilidades sociales en rehabilitación social. En Fernández, J.A., Touriño, R., Benítez, N. y Abelleira, C. (Eds): *Evaluación en Rehabilitación Psicosocial*. Valladolid: FEARP, pp. 163-174.

Osgood, C. E. (1957). *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press.

Ozella, S y Aguiar, W.M.J. (2008). Desmistificando a Concepção de Adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), pp. 97-125.

Padilla, A. M. (1980). The role of cultural awareness and ethnic loyalty in acculturation. In A. M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings*. Boulder, CO: Westview, pp. 47-84.

Páez, D., Marquez, J. y Insua, P. (1994). Estructuras y procesos de la cognición social, En J. F. Morales(Coord.), *Psicología social*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.A., pp. 124-127.

Páez, D. y Campos, M. (2004). Identidad, auto-concepto, auto-estima de, auto-eficacia y locus de control. En Coord. D. Páez, I. Fernandez, S. Ubillos y E. Zubieta, *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Person. Prentice Hall, pp. 125-192.

Páez, D., Zubieta, E. y Mayordomo, S. (2004). Cultura e influencia social: Conformismo y innovación. In D. Páez, I. Fernandez, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Person. Prentice Hall, pp. 693-716.

Palacios, J. y Carretero, M. (1982). Implicaciones educativas de los estilos cognitivos. *Infancia y aprendizaje*, 18, pp. 86-106.

Palacios, M. S. (2011). Actitudes: estructura y funciones. En M. Moya y R. Rodríguez-Bailon (Coords.), *Fundamentos de Psicología social*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 245-268.

Papalia, D.E. y Wendkos Olds, S.(1997). *Desarrollo humano*. Santafé de Bogotá: Mc Graw-Hill.

Pardo, M. L. J., Arango, M. A. A., Sandoval, X. B. y Bautista, S. E. (2001). *Validación del cuestionario Español Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales para la población adolescente Bogotano*. Bogotá: Universidad de la Sabana, Facultad de Psicología.

Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Child Development*, 61, pp. 1335-1349.

Pastor Ruiz, Y. (2006). Comunicación y procesos psicosociales. En Yolanda Pastor Ruiz (Coord.), *Psicología de la Comunicación*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 45-64.

- Patterson, G. R., Reid, J. y Dishion, T. (1992). *Antisocial Boys*. EUA: Castalia Publishing Company.
- Paula, I. (2000). Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención. Barcelona: ICE-Horsori.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pearson, G. (2000). *La adolescencia y el conflicto de las generaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Pearson, K. (1892), *The grammar of science*. London: J. M. Dent and Company.
- Pelechano, V. (1996). Habilidades interpersonales. Valencia: Promolibro.
- Penner, L. A. y Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 525 - 537.
- Pérez, J. A. (1995). La influencia social, Procesos de Influencia. In Coordinador J. Francisco Morales, *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, SA, pp. 625-653.
- Perinat, A. (1998). *Psicología de Desarrollo, un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIVOC.
- Phillips, E. L. (1978). *The social skills basis of psychopathology*. New York: Grune and Stratton.
- Piletti, N. (1985), *Psicologia da educação*. (2ª ed.) São Paulo: Editora Ática.
- Polya, G. (1957). *How to Solve it*, 2nd ed., Princenton University Press.
- Pozo Municio, J. I. (1989). El procesamiento de información como programa de investigación. En *Teorías cognitivas del aprendizaje* (pp. 39-60). Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. y Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp. 741-763.
- Prebisch, R. (1949). *El desarrollo de la América Latina y sus principales problemas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Putallaz, M., y Heflin, A. H. (1990). Parent-child interaction. En S.R. Asher y J. D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhoog*. New York: Cambridge University Press, pp. 189-216.
- Prytz Nilsson, N. y Suárez, A. B. (2009). Estudio bibliométrico de las publicaciones científicas sobre el área de Habilidades Sociales en América Latina (Tesis de licenciatura). Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Quiroga, Ma. A. (1999). Diferencias individuales en la interrelacioncognicion-emocion: los estilos cognitivos. En: J. Sanchez Canovas y M.P. Sanchez Lopez (Eds.), *Psicologia diferencial: diversidad e individualidad humanas* (pp. 317-377). Madrid: Fundacion Ramon Areces.

- Ramos, G. P. (1988). *Conducta Interpersonal – Ensayo de Psicología Social Sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca.
- Ramos, J. M. G. (1989). *Los estudios cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: editor.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, pp. 398-406.
- Reato, L.F.N., (2003). Desenvolvimento da sexualidade. En V. Coates, G. W. Beznos, L. A. Fracoso (Coords.), *Medicina do adolescente* (2ª ed. pp. 45-50). São Paulo: Sarvier.
- Reich, B. y Adock, C. (1980). *Valores, actitudes y cambios de conducta*. Trad. Dion, H. L. México: Continental.
- Reuter, M. y Conger, R. (1998). Reciprocal influences between parenting and adolescent problem-solving behavior. *Developmental Psychology*. 34, 1470–1482.
- Reyna, C. y Brussino, S. (2011). Avaliação de habilidades sociais de crianças na América Latina. *Psicologia em Estudo*, 16(3), pp. 359- 367.
- Rich, A. R. y Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychology Bulletin*, 83, pp. 1081-1096.
- Richardson, H.W. (1986). *Economía regional y urbana*. Madrid: Ed. Alianza Universidad Textos.
- Rimm, D. C. y Masters, J. C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Nueva York: Academic.
- Ripoll, K., Carrillo, S. y Castro, J. A. (2009). Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), pp. 122-139.
- Roder V., Brenner H.D., Hodel B. y Roder V., Brenner H.D., Hodel B. y Kienzle, N. (1996). *Terapia integrada de la Esquizofrenia*. Barcelona: Ariel Psiquiatría; pp. 51-86.
- Rodríguez, A. (1988-1989). Interpretación de las actitudes. In A. Rodríguez y J. Seoane (Coords.), *Creencias, Actitudes y valores* (pp. 199-299). Tratado de Psicología General, nº 7; J. Mayor y J. L. Pinillos. Madrid: Editorial Alhambra, SA.
- Rodríguez, F.G. y Rubío, J.M.L. (1995). *Habilidades Sociales y salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., y Cournoyer, D. (2005). Parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. En R. P. Rohner y A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. Storrs, CT: Rohner Research Publications, pp. 1-35.

Roseno, R. (2006). Mesa Redonda 1: Subsídios para a construção de uma prática qualificada do psicólogo no atendimento aos adolescentes em privação de liberdade. *Seminário Nacional: A Atuação dos Psicólogos junto aos Adolescentes privados de Liberdade*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, pp. 70-85.

Rubin, K. H. y Krasnor, L. R. (1986). Social cognition and social behavioral perspectives on problem-solving. En: M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*. Hillsdale, New Jersey: LEA, pp. 1-68.

Rubin, K. H. y Coplan, R.J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quartely*, 50, 506-534.

Ruiz, Y. P. (2006). Comunicación y procesos psicosociales. In Y. P. Ruiz (Coord.), *Psicología social de la Comunicación, aspectos básicos aplicados*, (pp. 45 -64). Madrid: Ediciones Pirámide.

Ruiz, C. S. (2010). *La competencia social en los adolescentes: Un programa de intervención para mejora de las estrategias cognitivas sociales*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Saito, M.I. (2008). Adolescência, cultura, vulnerabilidade, risco: A prevenção em questão. En M. I. Saito, L. E. V. da Silva, M. M. Leal (Coords.), *Adolescência: Prevenção e risco* (2ª Ed. pp. 41-46). São Paulo: Atheneu.

Saito, M.I. y Queiroz, L.B. (2008). Medicina do adolescente: Visão histórica e perspectiva atual. En M. I. Saito, L. E. V. da Silva, M. M. Leal (Coords.), *Adolescência: Prevenção e risco* (2ª ed. pp. 3-11). São Paulo: Atheneu.

Salovey, P. y Mayer J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*, Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.

Sánchez, J. M. M., Alba, M. R. C. y Lloret, P. B. (2004). Actitudes y estrategias de pensamiento social y comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de psicología*, 20(1), pp. 81-91. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Santaemilia, J. (Ed) (2005); *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities*. Manchester: St. Jerome.

Santos, J. R. A. (1999). Alfa de Cronbach: Uma ferramenta para avaliar a confiabilidade das escalas. *Journal of Extension*, 37(2), pp. 1077-5315.

Schneider, D. J. (1991). Social cognition. *Annual Review of Psychology*, 42, pp. 527-561.

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Traducción de José Francisco Dávila Martínez (UNAM). México: Pearson Educación.

Segura, M. (2003). Un programa de competencia social. *Cuadernos de pedagogía*, 324, 46-50.

Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos, o con sus alumnos*. (2ª ed.) Bilbao: Editorial Desclee de Brower, S.A.

- Serrão, M y Baleeiro, M.C. (1999). *Aprendendo a ser e a conviver*. (2ª Ed.) S. Paulo: FTD.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: McMillan.
- Silberman, M. y Hansburg, F. (2001) *Inteligencia Interpersonal – una nueva manera de relacionarse con los demás*. Barcelona: Paidós.
- Silva Telles, V. y Hirata, D. (2007). Cidades e Práticas Urbanas: nas Fronteiras Incertas entre o Ilegal, o Informal e o Ilícito. *Revista de Estudos Avançados da USP*, 21(61), pp.171-191.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Skolnick, A.(1986) Early attachment and personal relationships across the life course. *Life Span Development and Behavior*, 7, pp. 173-206.
- Smith, E. R. y MacKie, D.M. (1997). *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Spivack, G. y Shure, M. B. (1982). The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem-solving thinking. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (Comps.), *Advances in child clinical psychology*, 5, pp. 323-372.
- Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana vol. I. La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. y Detterman, D. (1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicología Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Stewart, S. L. y Rubin, K. H. (1995). The social-problem skills of anxious-withdrawn children. *Social Development*, 8, pp. 117-127.
- Stoff, D. M., Breiling, J. y Moser, J. (1997). *Handbook of antisocial behavior*. Canada: Wiley.
- Streiner, D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*, 80, pp. 217-222.
- Tennant, M. (1988). *Psychology and adult learning*. London: Routledge.
- Thorndike, E. L. (1905). *The elements of psychology*. New York: A. G. Seiler.
- Thurstone, L. L. (1929). Theory of Attitude Measurement. *Psychological Review*, 36, pp. 222-241.
- Triadis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. California: John Wiley y Sons.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. My y Jimenes, M. (2003). *Competencia Social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M y Jimenes, Ms., (2007) *Las relaciones social en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.

- Turner, R. M. (1991). La desensibilización sistemática. En V. E. Caballo (comp.). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Editora Siglo XXI, pp. 183-215.
- Ubain, E. S. y Kendal, P. (1999). Review of social-cognitive problem-solving interventions whit children. *Psychological Bulletin*, 88, pp. 109-143.
- Vidal, M. C. Á. (1998). *El futuro de la traducción: Últimas teorías, nuevas aplicaciones*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamentos e linguagem*. (2ª Ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Wallander, J.L., Conger, A.J. y Ward, D.G. (1983). It may not be worth the effort! Trained judges' global ratings as a criterion measure of social skills and anxiety. *Behavior Modification*, 7, pp. 139-150.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*, 20, pp. 158–177.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Oxford University Press.
- Whitley, B. E. (1999). Right-wing authoritarianism, social dominance orientation, and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pp. 126-134.
- Williams, H.M. (1935). A factor análisis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education*, 4, pp. 142-146.
- Willis, G. B. y Rodriguez-Bailón, R. (2011). Cognición social. In M. Moya y R. Rodriguez-Bailon (coords.), *Fundamentos de Psicología social*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 67-88.
- Witkin, H. A. (1976). Cognitive style in academic performance and teacher-student selections. In Messick, S. *Individuality in learning*. San Francisco: Josey Bass, pp. 38-72.
- Witkin, H. A., Goodnough, D. R. y Oltman, P. K. (1985). *Estilos Cognitivos: Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide, SA.
- Wolpe, J. S. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Wolpe, J. S. (1973/1976). *A prática da terapia comportamental*. São Paulo: Brasiliense (Orig. 1973).
- Wolpe, J. y Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques*. New York: Pergamon Press.
- Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas.
- Wyer, R. S. (1981). An information processing perspective on Social attribution. En J.H. Harvey (Ed), *New directions in attribution research*, Vol. 3. Hillsdale, L. Erlbaum.
- Wyer, R. S. y Srull, T. (1989). *Memory and cognition in its Social context*. Hillsdale, L. Erlbaum.
- Yubero, S. (2004). Socialización y aprendizaje social In D. Páez, I. Fernandez, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Parson. Prentice Hall, pp. 819-844.

DOCUMENTOS CONSULTADOS EN WEB

Academia Brasileira de Programación Neuro Lingüística – “A.B.P.N.L”. Recuperado el 21 de febrero de 2012. Disponible en: <http://www.abpnl.com.br/>.

Amezcu, J. A. y Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
Infante, L., De la morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de ESO: diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3). Recuperado el 12 de abril de 2005 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>

Andrade, N. (2009). *O lider dos sonhos: Percepções sobre a mente humana – O experimento da conformidade de Solomon Asch*. Recuperado el 05 de abril de 2014. Disponible en: <http://oliderdossonhos.wordpress.com/category/liderando-sonhos/>

Araújo, N. R. S. y Laburú, C. E. (2009). Uma análise da validação e confiabilidade da escala de opiniões da seleção de experimentos de química (EOSEQ). *Ensaio – Pesq. Educação e Ciência*, 11(2). Recuperado el 18 de julio 2014. En: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/211/245>.

Arenas, I. (2011). *Psicometría*. Mexico, DF. Recuperado el 15 de febrero de 2012. Disponible en: <http://www.slideshare.net/thinks/psicometria-i-blogiap>.

Aron, E. N. y Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345-368. Recuperado el 12 de junio de 2014. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>

Bazdresch, M. (2001). *Las competencias en la formación de docentes*. Jalisco: ITESO. Consultado el 1-03-2012. educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/o5/basdresc.html

Bernal, A. O. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial, Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. *Psicothema*, 2(2), 93-112. Recuperado el 21 de febrero de 2012. Disponible en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=670>.

Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *Estudios sobre Educación*, 4, 85-101. <http://dspace.es/desochae/unav.dspace/handle/10171/8413>

Bisquerra, R., (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/69-144/83). Barcelona: Praxis. Recuperado el 13/07/2011. Disponible en: http://www.prisma.cat/mediateca/med/competencia_emocional.pdf

Botero, M. J. (2013). Psicología de la prospectiva y de la anticipación: Elementos para construir una teoría de la psicopropectiva. *Seminario Iberoamericano de formación prospectiva*, VI Sesión agosto de 2013. Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona:

Anagrana. Recuperado el 12 de febrero de 2014. Disponible en: <http://itacab-tecnologico.net/wp-content/uploads/2013/08/Psicoprospectiva-Jaramillo-Botero-Comentarios-JSN.pdf>

Bozal, R. G. y Navas, J. M. N. (2004). Violencia Escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz – *Revista electrónica iberoamericana de psicología social: (R.E.I.P.S.)*, 2(1). Recuperado el 07 de julio de 2014. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1088456>

Brandalise, L.T. (2005). *Modelos de Medição de Percepção e Comportamento*. Univ. Federal de Santa Catarina. Recuperado el 08 de febrero de 2012. Disponible en: <http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf>.

Broide, J. (2010) *Adolescencia y violencia: la creación de dispositivos clínicos en el territorio conflagrado de las periferias de las grandes ciudades*. São Paulo: *Revista Psicológica Política*, 10(19), 95-106. Recuperado el 02-setiembre de 2014. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000100009&script=sci_arttext.

Carpio Ramírez, C., Sánchez, L.D., Benal, C.I., y Salido, F.O., (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 12(1), 27-34. Recuperado el 13-julio de 2011. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29212102.pdf>

Cunha, L. M. A. (2007). Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes. Disertación presentada en Mestrado em Probabilidades e Estatísticas, Universidade de Lisboa. Recuperado el 08 de febrero de 2011. Disponible en: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf.

Damiro, J., (2008). *Definición de Comunicación*. Recuperado el 16 de junio de 2011. Disponible en: <http://autorneto.com/referencia/periodismo/definicion-de-comunicacion/>.

De Lucca, E. (2008). *Habilidade social: uma questão de qualidade de vida*. PUC Campinas. Recuperado el 27 de marzo de 2008. Disponible en: <http://www.psicologia.com.pt>.

Del Prette, Z.A.P. y Del Prette, A. (2006). *Habilidades Sociais: Conceitos e campo teórico-prático*. Recuperado el 16 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://www.rihs.ufscar.br>.

Del Prette, A., Del Prette, Z. A.P. y Barreto, M.C.M., (1999) Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. Universidad Federal de São Carlos, Brasil. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47. Recuperado el 13 de julio de 2011. Disponible en: <http://www.behavioralpsycho.com/PDFespanol/1999/art02.1.07.pdf>.

De Escare, J. (2010). Conducta prosocial. Recuperado el 27 de agosto de 2012. Disponible en: <http://jcpsicologia.blogspot.com.br/2010/04/conducta-prosocial.html>

Del Giudice, M., Booth, T. y Irwing, P. (2012). *The distance between Mars and Venus: Measuring global sex differences in personality*. Recuperado el 19-09-2014. Disponible en: journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0029265

Diccionario de términos clave de ELE. (23/08/12). Centro virtual Cervantes. Recuperado el 28 de diciembre de 2012. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varcog.htm <http://hdl.handle.net/10201.8030>

Diccionario de sinónimos y antónimos. (2005). WordReference Espasa-Calpe. Disponible en: <http://www.wordreference.com/>

Fernández, S. F. (2011). Análisis factorial. Madrid: Facultad ciencias Económicas y Empresariales - UAM. Recuperado el 21-07-2014. Disponible en: <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>.

Fonseca, A. (2003). Era da Medição de Atitudes (1920-1930). Recuperado el 08-02-2011. Disponible en: <http://www.hoops.pt/psicologia/psico2.htm>.

García Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado el 14 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

Gardner, H. (2009). *One Way of Making a Social Scientist*. Recuperado el 28-07-2009, en <http://www.howardgardner.com/docs/One%20Way%20of%20Making%20>

Goleman, D. (s.f.), *Inteligencia emocional*. Colección Ensayo, Editorial Kairós. Recuperado el 08 de agosto de 2012. Disponible en: http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/evangelina_garcia/inteligencia_emocional.pdf.

Guimarães, R. (2007). *Notas sobre o modelo de “comunicação verbal” de Roman Jakobson*. Recuperado el 23 de junio de 2012. Disponible en: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_30/rodrigo_guimaraes.pdf.

Heler, M., (2012). *La dimensión ético político de la convivencia humana*. Recuperado el 19 de marzo de 2012. Disponible en: http://www.robertexto.com/archivo/conviv_humana.htm.

Hoffman, M. (2007). Empathy. Recuperado el 09 de agosto de 2012. Disponible en URL: <http://www.psych.nyu.edu/hoffman/>.

Infante, L., de la Morena, L. García., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 5 (3). Recuperado el 12 de abril de 2014. Disponible en URL <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/108/811>

Instituto Sangari – Ministério da Justiça. (2011). *Os jovens no Brasil*. São Paulo. Recuperado el 22 de noviembre de 2011. Disponible en: WWW.mapadaviolencia.org.br.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Los factores destructores de la convivencia. Recuperado el 25 de marzo de 2011. Disponible en: <http://www.uasb.edu.ec/padh/centro/pdfs17/floralbaromero.pdf>.

Jhonatan, A. (2007). *¿Que es el conocimiento social?* Recuperado el 03 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://www.ingegraph.com/editables/es/mo...>

Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J.A., Murga, M.A. y Téllez, J.A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2). Recuperado el 3 de noviembre de 2007 de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm.

Jornal da Educação. *Escola não está civilizando*. (Edição Outubro/2007). Consultado el 22 de noviembre de 2011. Disponible en: http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=346&Itemid=32.

Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, 7(18). ENAH. Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de junio de 2014. Disponible en: <http://enp4.unam.mx/diversidad/Descargas/G%E9nero%20y%20Salud%20Reproductiva/Marta.x0Lamas%20gnero,%20so%20y%20diferenciacion%20sexual.pdf>

López, B. G. (2011). *Estilos cognitivos*. Reflexividad-impulsividad. Su modificación en el aula. Recuperado el 06 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.aidex.es/publicaciones/jorn-cc/cc-07.pdf>.

López, R. y Jarolin, C. (2008). La socialización. Recuperado el 28 de agosto de 2012. Disponible en: <http://pt.scribd.com/doc/38838551/La-Socializacion-Psicologia-Social>.

Lovo, J., (2009). *Condicionamiento clásico*. Enciclopedia virtual de psicología. Rec. 25-03-2011. <http://www.javierlovo.com/2009/10/condicionamientoclasico.html>.

Marente, E. M. M. (2005). El estudio del poder en psicología social (cap. 1, pp. 13-35), in *Análisis del poder en las relaciones del género*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado el 10 de octubre de 2012. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15792614.pdf>.

Marina, J. A y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y Ciudadana*. Alianza editorial. Recuperado el 26/10/2010. Disponible en: www.edrev.info/reviews/revs194.pdf

Martínez, C. S, (2004). *Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente*. Educación Médica Superior, 18 Rec. 13-07-2011. Disponible http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421412004000100005&script=sci_arttext&lng=es.

Martínez-Otero. (2010). *Bases para desarrollar la competencia social en la escuela*. Recuperado 26- octubre de 2010. www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=393.

Medina Brito, M.P. (2006). *Los equipos multiculturales en la empresa multinacional: un modelo explicativo de sus resultados*. Recuperado el 08/07/2014. Tesis doctoral accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/tesis/2006/mpmb/>

Meier, C. (2012). *Educação e competência social*. Recuperado el 28 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artId=2716>

Merino, C. (2012), Forma breve del SPSI-R: Análisis preliminar de su validez interna y confiabilidad, in *Terapia psicológica* 30(2), 85-90. Santiago, Chile. Recuperado el 28 de septiembre de 2012. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082012000200009&script=sci_arttext.

Ministério da Família. (2010). *Cinco níveis de comunicação*. Ministério da Família – DAS. Recuperado el 01 de noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.portaladventista.org/ministeriosdafamilia>.

Miravelles, J. (s.f.). *Teoría de la Dominancia Social*. Recuperado el 06 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.javiermiravalles.es/Sexismo%20Ambivalente/Teoria%20de%20la%20Dominancia%20Social.html>.

Moncrieff, M. (2008), *Variables cognitivas*. Recuperado el 23 de agosto de 2012. Disponible en: <http://desarrollodelasvariablescoactivas.blogspot.com.br/>.

Montero, E., (2000). La teoría de respuesta a los ítems: una moderna alternativa para el análisis psicométrico de instrumentos de medición. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 7(1-2): 217–228. Consultado el 15 de febrero de 2013. Disponible en: <http://revista.emate.ucr.ac.cr/index.php/revista/article/viewFile/101/92>.

Morel, M. (2006). *Ansiedad*. Recuperado el 14 de octubre de 2012. Disponible en: http://www.morellpsicologia.com/ansiedad_definicion.htm.

Morillo Pozo, M. (2012). *Diferencias de género en la inteligencia emocional de alumnos/as de primer ciclo de primaria desde la perspectiva de los docentes*. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. Recuperado el 10 de julio de 2012. Disponible en: <http://reunir.unir.net/handle/12346789/1006>

Moya, T.H. (2004). *La terquedad*. Recuperado el 10 de octubre de 2012. Disponible en URL: <http://www.santiagoapostol.net/revista04/terquedad.html>.

Murillo Torrecilla, F. J. (2006) *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Facultad Autónoma de Madrid. Facultad de formación de profesorado y educación. Recuperado el 12 de octubre de 2012. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf.

Mussen y Eisenberg (1977). *La conducta prosocial*. Recuperado el 23 de noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.reeduca.com/desarrollomoral-altruismoeisenb.aspx>.

Olleta, J. E. (s.f.). *Diccionario de psicología científica y filosófica*. Recuperado el 27-08-2012. <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Fijacion.htm>.

Oliva, A., Pertegal, M. A. y Antolín, L. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Recuperado el 14 de octubre de 2012. Disponible en: http://personal.us.es/oliva/des_pos_activos_promueven.pdf.

Oliveira Júnior, F. B. (2008). *O processo de comunicação*. Universidade Estadual de Montes Claros, Curso de Letras Português. Recuperado el 29 de

octubre de 2010. En: www.slideshare.net/filomenojunior/unidade-1-texto-2-o-processo-de-comunicao.

Oliveira Pavão, S. M., (2003). *Competencia emocional: un enfoque reflexivo para la práctica pedagógica*. Bellterra, Espanha, Universidad Autónoma de Barcelona, Tese de Douctorado. Recuperado el 16 de junio de 2011. Disponible en: <http://www.cybersisman.com/psychap/finalexam/socialpsych.pdf>.

Osorio Rojas, R. A. (2004). *Aprendizaje y Desarrollo en Vygotsky*. Recuperado el 25 de marzo de 2011. Disponible en: <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm>.

Pardo, M. L. J.; Arango, M. A. A.; Sandoval, X. B. y Bautista, S. E. (2001). *Validación del cuestionario Español actitudes y estrategias cognitivas sociales para la población adolescente bogotana*. Bogotá: Universidad de la Sabana, Facultad de Psicología. Disponible en URL: <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4141/1/131218.pdf>. [consulta en 19 de febrero de 2013].

Perrenoud, P. (2001). La clave de los campos sociales: competencia del actor autónomo, En Dominique Simona Rychen y Laura Hersh Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 216-250. Recuperado el 13 de julio de 2011. Disponible en: http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/perrenoud_clave_campos_sociales.pdf.

Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J. C. Sáez Editor. Recuperado el 13 de Julio de 2011. Disponible en: http://www.centrodemaestros.mx/enams/construir_competencias.pdf.

Pia Veloso, L.G. (2010). *Proceso de socialización*. Recuperado el 28 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.slideshare.net/pixita/proceso-de-socializacion>.

Portolés, J. J. S. y López, V. S. (2008). Conocimientos y procesos cognitivos en la resolución de problemas de ciencias: consecuencias para la enseñanza in Magis - *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 2027-1182. Recuperado el 28 de setiembre de 2012.

<http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/numero-uno/magis-3-arti-1-8-html-solaz-portoles.html>.

Powel, J. (1989). *¿Por qué temo decirte quién soy?* Bilbao; Editorial Sal Terrae. Recuperado el 02 de junio de 2012. Disponible en: http://books.google.es/books?id=WDLV-ZD5X-kC&q=formaci%C3%B3n+reactiva&hl=pt-BR&source=gbs_word_cloud_r&cad=4#v=snippet&q=formaci%C3%B3n%20reactiva&f=false.

Ramirez, H. E. (2008). Desarrollo, subdesarrollo y teorías del desarrollo en la perspectiva de la geografía crítica. *Revista Escuela de Historia*. 7(2). Recuperado el 02 de septiembre de 2014. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-90412008000200005&script=sci_arttext

Real Academia Española, (2001). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <http://www.rae.es/ayuda/diccionario-de-la-lengua-espanola>.

Restrepo, L. F. y cols. (2007). De Pearson a Spearman. Universidad Antioquia, Medellín. *Revista Colombiana Ciencias Pecuarias* 20:183-192. Recuperado el

12 de julio de 2014. Disponible en:
<http://rccp.udea.edu.co/index.php/ojs/article/viewFile/274/271>.

Rodríguez Figueredo, M. (2012). Identidad de género: una mirada más allá de las diferencias entre hombres y mujeres. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 11 de agosto de 2014. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/21/

Romera, E. M., Ortega, R. y Monks, C., (2008) Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. - *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8(2) pp. 193-202. Recuperado el 13 de julio de 2011. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/560/56080205.pdf>

Rosário, A. B. (2004). O mundo do crime: possibilidade de intervenção a adolescentes em conflito com a lei. Barbacena: Universidade Presidente Antônio Carlos, Mental, 2(2). Recuperado el 13 de octubre de 2014. Disponible en: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/12780-12781-1-PB.pdf>

Saavedra, J. A. (2011). *Niveles de comunicación humana*. Recuperado el 13-10-2012. Disponible en: <http://blogfundacionpitagoras.wordpress.com/2011/04/11/niveles-de-comunicacion-humana/>.

Sánchez, J.M.M., Alba, M.R.C. y Lloret, P.B. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. Universidad de Cádiz. *Anales de Psicología*, 20(1) 81-91. Recuperado el 07 de julio de 2014. Disponible en: http://www.um.es/analesps/v20/v20_1/08-20_1.pdf

Santaemilia, J. (ed) (2005); *Releyendo a Jakobson o todo es traducción: Tres estampas del discurso público*. Valencia: Uiversidad de Valencia. Recuperado el 02 de octubre de 2014. Disponible en: http://gentext.blogs.uv.es/files/2010/09/Santaemilia10_Jakobson.pdf.

Segovia Saiz, Y. (2012). *La impulsividad y la conducta agresiva*. Barcelona: Institut d'assistència Psicològica i Psiquiàtrica. Recuperado el 19 de agosto de 2014. Disponible en: <http://mensalus.es/psicologos/la-impulsividad-y-la-conducta-agresiva/>

Solano, A. C. (2004). *Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales*. Universidad del Salvador (USAL) e Investigador Asociado del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad del Salvador (IIPUS). Recuperado el 05 de octubre de 2011. Disponible en: alejandro.castro@fibertel.com.ar. *

Trianes Torres, M. V., Cardelle-Elawar, M., Mena, M. J. B. y Sánchez, A. M. M. (2003). *Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años*. Universidad de Málaga/ Arizona State University West. Reipp, 1 (2), 37-56. Recuperado el 15 de octubre de 2014. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_25.pdf

United Nations Office on Drugs and Crimes (UNODC), (2012). *UNODC y Corruption*. Recuperado el 4 de junio de 2012. Disponible en: <http://www.unodc.org/southerncone/es/sobre-unodc/legal.html>.

Vicente. (1987). EDIPE - *Enciclopédia didática de informação e pesquisa educacional*. (3. ed.) São Paulo: Iracema. Recuperado el 01 de marzo de 2012. Disponible en: <http://lista.mercadolivre.com.br/Enciclopédia-Didática-De-Informação-E-P>.

Vidal-Bota, J. (2010). *Valores y principios - La Dignidad Humana y sus implicaciones éticas*. Recuperado el 23 de noviembre de 2011. Disponible en: www.prestcott.edu.pe

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Escala de Conformidad	229
Tabla 2 Estadísticas para Escalas de actitud social.	235
Tabla 3 Estadísticas de Escalas de pensamiento social.	237
Tabla 4 Números de elementos de los grupos inferior y superior por escala.	242
Tabla 5 Estadísticas para escalas de actitud social.....	245
Tabla 6 Escalas de pensamiento social.	247
Tabla 7 Distribución de las entrevistas en las escuelas de Londrina-PR.....	250
Tabla 8 Escalas de actitud social, con los correspondientes números de ítems.	250
Tabla 9 Escalas de pensamiento social, con los correspondientes números de ítems.	251
Tabla 10 Fiabilidad medida por el índice alfa de Cronbach para las escalas de actitud social medida de forma centesimal.....	252
Tabla 11 Fiabilidad medida por el índice alfa de Cronbach para las escalas de pensamiento social medida en céntimos.....	253
Tabla 12 Cargas factoriales de las escalas de actitud social y perceptuales de la variancia explicada, retenidos 3 factores.....	254
Tabla 13 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores retenidos para las escalas de actitud social.	254
Tabla 14 Cargas factoriales de las escalas de actitud social y perceptuales de la variancia explicada, retenidos 3 factores.....	255
Tabla 15 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores retenidos para las escalas de actitud social.	255
Tabla 16 Resultados de la comparación entre marcadores centro/barrio y género, para factores de la escala de actitud social.	256
Tabla 17 Resultados de la comparación entre marcadores centro/barrio y género, para factores de la escala de pensamiento social.	256
Tabla 18 Comparación de medias en relación al género en las escalas de actitud social.....	257
Tabla 19. Comparación de medias en relación al género en las escalas de pensamientos social	264
Tabla 20 Comparación de medias en relación a la localización de la escuela en las escalas de actitud social. Muestra: N=316 para barrio y N=184 para central. Se utilizó test <i>t</i> sin hipótesis de varianzas iguales -el más conservador, generalmente indican p-valores mayores-.....	272
Tabla 21 Comparación de medias en relación a la localización de la escuela en las escalas de pensamientos social. Muestra: N=316 para barrio y N=184 para zona centro. Se utilizó test <i>t</i> sin hipótesis de varianzas iguales -el más conservador, generalmente indican p-valores mayores-.....	280
Tabla 22 Cargas factoriales de las escalas de actitud social y porcentajes de la variancia explicada, retenidos 3 factores.....	291
Tabla 23 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores, según Moraleta y cols (1998).	291
Tabla 24 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores retenidos para las escalas de actitud social.	292
Tabla 25 Cargas factoriales de las escalas de pensamiento social y perceptuales de la variancia explicada, retenidos 3 factores.....	293

Tabla 26 Agrupamiento de las cargas factoriales determinantes en los factores retenidos para las escalas de actitud social.	294
Tabla 27 Fiabilidad medida por el índice alfa de Cronbach para las escalas de actitud social medida en partes centesimales.	296
Tabla 28 Fiabilidad medida por el índice alfa de Cronbach para las escalas de pensamiento social medida en céntimos.	297
Tabla 29 Comparación de medias en relación a la localización de la escuela en las escalas de actitud social.	304
Tabla 30 Comparación de medias en relación a la localización de la escuela en las escalas de pensamientos social.	306
Tabla 31 Comparación de medias en relación al género en las escalas de actitud social.	311
Tabla 32 Comparación de medias en relación al género en las escalas de pensamiento social.	314

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráficos de perfil para las variables CON, en el factor género.....	258
Figura 2. Gráficos de perfil para las variables SEN, en el factor género	258
Figura 3. Gráficos de perfil para las variables AC, en el factor género.....	259
Figura 4. Gráficos de perfil para las variables SF, en el factor género	259
Figura 5. Gráficos de perfil para las variables LID, en el factor género	260
Figura 6. Gráficos de perfil para las variables AGR, en el factor género	260
Figura 7. Gráficos de perfil para las variables DOM, en el factor género	261
Figura 8. Gráficos de perfil para las variables AP, en el factor género	261
Figura 9. Gráficos de perfil para las variables ANS, en el factor género	262
Figura 10. Gráficos de perfil para el factor Prosociales, en el factor género.....	262
Figura 11. Gráficos de perfil para el factor Antisociales, en el factor género	263
Figura 12. Gráficos de perfil para el factor Asociales, en el factor género	263
Figura 13. Gráficos de perfil del Estilo Cognitivo (IMP), en el factor género	265
Figura 14. Gráficos de perfil del Estilo Cognitivo (IND), en el factor género	265
Figura 15. Gráficos de perfil del Estilo Cognitivo (CV) en el factor género	266
Figura 16. Gráficos de la Percepción Social (PER), en el factor género	266
Figura 17. Gráficos de la Percepción Social (DEM), en el factor género.....	267
Figura 18. Gráficos de la Percepción Social (HOS) en el factor género	267
Figura 19. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas (OBS), en el factor género.....	268
Figura 20. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas (ALT), en el factor género.....	268
Figura 21. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas (CONS), en el factor género.....	269
Figura 22. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas, (MED) en el factor género	269
Figura 23. Gráficos del agrupamiento familiar, en cuanto el factor género.	270
Figura 24. Gráficos del agrupamiento autonomía en cuanto el factor género.	270
Figura 25. Gráfico del agrupamiento prosocial, en cuanto el factor género.	271
Figura 26. Gráfico de perfil para la variable CON, en el factor barrio/centro	273
Figura 27. Gráfico de perfil para la variable SEN, en el factor barrio/centro (B=42,16; C=43,87).	274
Figura 28. Gráfico de perfil para la variable AC, en el factor barrio/centro.....	274
Figura 29. Gráfico de perfil para la variable SF, en el factor barrio/centro	275
Figura 30. Gráfico de perfil para las variables LID, en el factor barrio/centro	275
Figura 31. Gráfico de perfil para la variable AGR, en el factor barrio/centro.....	276
Figura 32. Gráfico de perfil para la variable DOM, en el factor barrio/centro	276
Figura 33. Gráfico de perfil para la variable AP, en el factor barrio/centro	277
Figura 34. Gráfico de perfil para la variable ANS, en el factor barrio/centro (B=25,34; C=26,45).	277
Figura 35 Gráfico de perfil para el agrupamiento Prosocial, en el factor barrio/centro.....	278
Figura 36. Gráfico de perfil para el agrupamiento Antisocial, en el factor barrio/centro.	278

Figura 37. Gráfico de perfil para el agrupamiento Asocial, en el factor barrio/centro.	279
Figura 38. Gráfico del Estilo Cognitivo (Imp), en el factor localización barrio/centro	281
Figura 39. Gráfico del Estilo Cognitivo (Ind) en el factor localización barrio/centro	282
Figura 40. Gráfico de perfil del Estilo Cognitivo (Cv) en el factor localización barrio/centro.....	282
Figura 41. Gráfico de la Percepción Social PER, en el factor localización barrio/centro	283
Figura 42. Gráfico de la Percepción Social DEM, en el factor localización barrio/centro.....	284
Figura 43. Gráfico de la Percepción Social HOS, en el factor localización barrio/centro	284
Figura 44 Gráfico de la Estrategia en solución de problemas OBS, en el factor localización barrio/centro	285
Figura 45. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas ALT, en el factor localización barrio/centro	285
Figura 46. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas CONS, en el factor localización barrio/centro	286
Figura 47. Gráfico de la Estrategia en solución de problemas Med, en el factor localización barrio/centro	286
Figura 48. Gráfico del agrupamiento familiar, en cuanto al factor localización barrio/centro.	287
Figura 49 Gráfico del agrupamiento autonomía en cuanto al factor localización barrio/centro.	287
Figura 50 Gráfico del agrupamiento prosocial en cuanto al factor localización barrio/centro. ..	288

ANEXO I - CUESTIONÁRIO EN PORTUGUÊS

TESTE A E C S

1. - Não gosto de cumprir as normas de convivência de minha escola
2. - Quase sempre consigo ver qualidades nas pessoas com quem me relaciono
3. - Quando em um grupo, surge um problema creio que todos devem implicar-se em sua solução
4. - Quando exponho a minha opinião em grupo, para a resolução de um problema, me preocupa se será ou não aceita
5. - Quando estou na liderança, divido tarefas para envolver todos do grupo
6. - Tenho a tendência de criticar meus amigos e suas idéias, se são diferentes das minhas
7. - Nas competições, não meço as conseqüências para obter a vitória, mesmo que prejudique ao outro
8. - Prefiro o trabalho individual
9. - Procuro lutar pelos meus direitos
10. - Não estou de acordo quando eu sei o que é certo e os meus amigos me pedem que eu faça algo errado
11. - Aceito as pessoas, mesmo que elas sejam muito diferentes de mim
12. - Quando vejo uma pessoa na rua que necessita de ajuda, eu a socorro
13. - Quando alguém me pede um favor, acabo fazendo, mesmo não podendo, porque não sei dizer não
14. - Procuro evitar críticas quando estou trabalhando em grupo
15. - Procuro tratar as pessoas amavelmente
16. - Eu procuro ser sempre o primeiro, em tudo o que faço
17. - Tenho facilidade para integrar-me no trabalho coletivo
18. - Quando o professor pergunta algo na classe, procuro me esconder para não responder
19. - Não me preocupo em cuidar do material que me proporciona a escola
20. - Quando estou com meus amigos, tenho o hábito de criticá-los
21. - Quando meus colegas de classe precisam de auxílio, eu deixo o que estou fazendo e os ajudo
22. - Aceito facilmente a opinião da maioria
23. - Acredito que elogios sinceros, melhoram o rendimento do grupo
24. - Prefiro não discutir e nem protestar, com as pessoas, mesmo sabendo que tenho razão
25. - Procuro tratar com respeito, as pessoas que exercem autoridade sobre mim (professores, diretores, encarregados, ...)
26. - Em um trabalho que requer a participação e colaboração de todos, eu me afasto e deixo meus colegas fazerem sozinhos
27. - Não me agrada falar em público, pois sempre tenho a impressão que alguém está rindo de mim
28. - Quando desejo fazer algo, não levo em consideração as opiniões dos meus amigos
29. - Quando vejo que um amigo está em dificuldade, procuro ajudá-lo a superá-la
30. - Quando há um mutirão para fazer algo que trará benefícios para muitas pessoas, gosto de cooperar
31. - Fico com medo quando tenho que ir falar com um superior
32. - Ainda que não ganhe nada, me interesso e defendo o bem comum
33. - Uso alguma forma de ameaça para intimidar a las personas
34. - Não me importo em fingir um pouco desde que isso me garanta o poder
35. - Prefiro fazer qualquer trabalho sozinho, ainda que tenha dificuldade, para não perturbar ninguém
36. - Quando expresso algo que sei que é correto, mas se me pedem que esclareça, me sinto ameaçado e não complemento o que havia dito
37. - Não gosto que mandem em mim nem que me ordene fazer algo que não me agrada

38. - Gosto dos meus amigos, mesmo conhecendo os seus limites ou defeitos
39. - Quando acho que possuo mais do que deveria, eu compartilho com os outros, o que tenho
40. - Não deixo de argumentar quando sei que tenho razão no que digo
41. - Quando existe uma tarefa comum, onde todos devem participar, eu colaboro
42. - Quando tenho algo em mente, uso todos os meios para realizá-lo.
43. - Quando estou na liderança de um grupo, exerço minha autoridade sobre seus membros, não admitindo nenhum de seus erros, mas desculpo os meus próprios
44. - Num debate para solucionar um problema, prefiro ficar calado por medo de me expor ao ridículo, ainda que tenha a melhor resposta
45. - Me considero uma pessoa pouco entusiasmada.
46. - Quando tomo algo emprestado de algum amigo, procuro ter o máximo de cuidado, para não danificar
47. - Quando um amigo vem contar-me algo errado que tenha feito, procuro ouvi-lo sem criticá-lo
48. - Em um ônibus lotado, ou em qualquer situação similar, eu cederia o meu lugar a uma pessoa idosa, ou para uma gestante ou a qualquer outra pessoa que necessite
49. - Tenho dificuldade de me aproximar dos meus colegas, quando tenho necessidade de ajuda
50. - Quando deparar com a desorganização e a falta de regras em algum evento, eu tomo a iniciativa para estruturá-lo e melhora-lo
51. - Quando estou convencido de que tenho razão, não costumo ceder em nada
52. - Normalmente, não tenho problemas em aceitar e cumprir as normas ditadas pelos meus pais, em minha casa, pois penso que são feitas para favorecer a convivência e o bem de da família
53. - Somente me integro em grupo de trabalho, se me sinto forçado
54. - Deixaria de fazer amizade com uma pessoa socialmente excluída, por medo das críticas dos meus amigos
55. - Tenho dificuldade em aceitar as decisões tomadas pelos meus amigos
56. - Tenho prazer em estar com meus amigos, mesmo numa atividade que não me agrada muito
57. - Não gosto quando me pedem um objeto emprestado, mesmo que não vá usá-lo
58. - Quando compro um objeto se este é defeituoso, exijo meus direitos para trocá-lo ou devolvê-lo
59. - Quando percebo que minha comunidade necessita de algo, eu participo ativamente para conseguir os objetivos
60. - Quando vejo um amigo bem sucedido, procuro acusar-lhe ou criticá-lo prejudicá-lo
61. - Em uma competição, não importa os meios que utilize para vencer, mesmo que o competidor seja seu melhor amigo
62. - Quando tenho um problema tento resolve-lo sozinho, para não ter que compartilhar com alguém o que se passa
63. - Não me importo quando me trapaceiam
64. - Não me incomoda estar continuamente tomando emprestado lápis, caneta e livros dos meus amigos
65. - Fico feliz quando um amigo é bem sucedido
66. - Quando estou fazendo algo e sou interrompido, eu me irrita com facilidade
67. - Sempre busco uma solução aos problemas que surgem ao meu redor
68. - Quando sugiro novas idéias num grupo, percebo que não me escutam
69. - Às vezes me agrada fazer comentários rancorosos e murmurações maliciosas daqueles que triunfam
70. - Prefiro fazer algo sozinho, para não ter que competir e correr o risco de ser superado pelos demais
71. - Em uma festa, prefiro me isolar dos demais
72. - Me considero uma pessoa tímida e submissa
73. - Procuro respeitar o diretor do meu colégio e os meus professores
74. - Sou capaz de descobrir nos demais valores positivos ainda que não sejam meus amigos
75. - Em um grupo, procuro agradar a todos e darem soluções para que superem os conflitos
76. - Procuro respeitar meus professores e quando creio que minhas notas são injustas, converso com eles calmamente

77. - Creio que se os outros não me escolhem como líder é porque não consigo fazer as coisas bem feitas
78. - Insisto em fazer valer minha opinião sobre a dos outros, ainda que seus argumentos sejam mais lógicos que os meus
79. - Se tenho que supervisionar a outras pessoas, tendo a exercer minha autoridade sobre elas
80. - Abro mão dos meus direitos com facilidade
81. - Tenho dificuldade para olhar diretamente para as pessoas quando falo
82. - Só me incomoda quando os meus direitos são desrespeitados, quando acontece com os outros, acho que eles é que devem se incomodar
83. - Fico com inveja, quando um amigo obtém melhores qualificações que as minhas
84. - Não gosto de participar em atividades em grupo
85. - Não tenho dificuldade para expressar meu desacordo com os meus amigos quando creio que eles não têm razão
86. - Quando um problema não me diz respeito, eu nem tomo conhecimento
87. - Sinto raiva quando um colega ganha mais destaque do que eu
88. - Acho que com elogios, consigo o que quero dos outros
89. - Em grupo, sinto que as pessoas me pressionam muito
90. - Sou muito vergonhoso e fico vermelho por pouca coisa
91. - Penso muito antes de tomar uma decisão
92. - Quando todos à minha volta, tomam uma decisão, que considero errada, sou capaz de ir contra todos
93. - Quando tenho um problema e não consigo resolvê-lo, busco ajuda
94. - Quando eu faço algo sem pensar, sempre me arrependo
95. - No momento em que me encontro estudando, e meus amigos me chamam para sair, eu abandono o estudo e vou
96. - Sou capaz de aproximar de uma pessoa e pedir ajuda, mesmo não a conhecendo
97. - Frente a uma situação inesperada, eu faço primeiro, para depois refletir
98. - Quando tenho uma opinião sobre algo, eu a defendo até o último instante
99. - Consigo dar diferentes usos a um determinado objeto, ainda que não seja os seus
100. - Para resolver um problema, procuro analisar bem a situação para depois tomar uma decisão
101. - Tenho facilidade para me deixar levar pelas opiniões dos outros, mudando a minha
102. - Geralmente tenho dificuldade para obedecer normas e regulamentos
103. - Quando tomo uma decisão, procuro ser disciplinado e cumprir meu plano corretamente
104. - Procuro sempre defender meu ponto de vista, quando acredito estar certo
105. - Não gosto de obedecer ordens de um colega de classe, quando o professor necessita ausentar-se
106. - Procuro sempre planejar e preparar o que tenho que fazer com antecedência, pois não gosto de improviso
107. - Sou uma pessoa inquieta, estou sempre indo de um lado para outro
108. - Em uma reunião de amigos, geralmente costumo tomar a iniciativa e dar as ordens
109. - Quando sou provocado, fico irritado e reajo impulsivamente
110. - Quando estou fazendo algo, procuro concentrar-me nas minhas atividades, não me importando com o que está acontecendo ao meu redor
111. - Sou capaz de respeitar crenças e costumes diferentes dos meus
112. - Tenho dificuldade para terminar as atividades que inicio
113. - Não preciso saber o que os outros pensam sobre um determinado assunto para dar minha opinião
114. - Não tenho problema em sugerir idéias que podem não serem bem aceitas
115. - Entusiasmo com facilidade com as coisas, porém logo as abandono
116. - Quando tenho que tomar uma decisão, penso apenas em mim
117. - Tenho facilidade para mudar um ambiente físico, tornando mais agradável
118. - Não me preocupo em manifestar minha opinião, mesmo que seja contrária às demais

119. - Tolero que alguém faça ou diga coisas nas quais eu não acredito, mas me dá raiva
120. - Gosto de conhecer pessoas e fazer novas amizades
121. - Em minha família, discutimos e decidimos juntos os objetivos em comum
122. - Eu não me sinto amado e compreendido pelos seus pais
123. - Sou sincero com as minhas amizades
124. - Quando recebo uma ordem dos meus pais, eles me explicam o porquê de tal ordem
125. - Eu me sinto só sempre que preciso do apoio dos meus familiares
126. - Penso que meus professores não confiam em mim, por isso não me dão responsabilidades
127. - Eu considero meus pais autoritários, devido aos limites impostos por eles
128. - Meus pais incentivam minhas idéias
129. - Tenho dificuldade para resolver conflitos com meus amigos, por mais que eu tente
130. - Determinados assuntos, só converso com amigos
131. - Na minha casa, não demonstram que confiam em mim
132. - Tenho a impressão de que alguns amigos meus falam mal de mim, quando não estou por perto
133. - Meus pais não permitem que eu saia sem lhes comunicar
134. - Quando tenho um problema, prefiro contar aos meus amigos, do que aos meus pais
135. - Penso que quando tento organizar algo em classe, não me dão responsabilidades é porque não confiam em mim
136. - Em uma reunião de família, eu participo e dou minha opinião
137. - Quando minha família tem que tomar uma decisão, me consulta
138. - Alguns professores não me compreendem, porque não gostam de mim
139. - Quando tomo uma decisão pessoal, meus pais me apóiam e me incentivam a realizá-la
140. - Nunca consigo valer minha opinião em minha casa
141. - Percebo com facilidade quando não devo permanecer num determinado ambiente
142. - Não posso expressar meus sentimentos em minha casa
143. - Meus pais não me compreendem e nem procuram me entender
144. - Ainda que tenha com alguém um primeiro encontro difícil, sou capaz de tentar novamente
145. - Me agrada o ambiente de minha casa, porque ali posso expressar livremente meus sentimentos, sem medo de ninguém
146. - Em minha casa não param de repreender-me e castigar-me; estou cansado disto
147. - Aceito com naturalidade o fato de que nem todos confiam em mim
148. - Quando discuto com meus pais, estes não tratam de impor-se, mas me escutam e respeitam meu modo de pensar
149. - Tenho a impressão que em minha casa não me aceitam e nem agüentam meu modo de ser
150. - Procuro ser observador, no sentido de observar o que não deu certo para os outros e procurar não fazer o mesmo
151. - Quando surge um problema, procuro uma solução, mas se sai errado, sou capaz de buscar outra alternativa
152. - Antes de tomar uma decisão penso sempre nos prós e contra
153. - Quando quero fazer algo (trabalho, estudo, etc.) espero sempre surgir uma oportunidade
154. - Quando presencio uma discussão, consigo identificar os motivos e ser imparcial
155. - Sou capaz de admitir que exista mais do que uma maneira de resolver um problema e que nem sempre a minha idéia é a melhor
156. - Costumo agir por impulso, com relação aquilo que me agrada, sem pensar nas conseqüências
157. - Eu planejo bem as minhas atividades, para alcançar os meus objetivos
158. - Acredito que não se pode entrar numa disputa, sem estar devidamente preparado
159. - Quando tenho um problema, fico lamentando sobre isto
160. - Sinto-me inseguro quanto a tomar decisões, pois temo as conseqüências
161. - Geralmente quero que as coisas sejam feitas na hora em que as peço
162. - Acho que numa disputa é difícil estar devidamente preparado, pois pessoas guardam trunfos na manga

163. - Em uma situação de conflito com um amigo, não tenho interesse em buscar uma solução que satisfaça a ambos
164. - Não deixo de tomar decisão, só porque esta poderá trazer consequências desagradáveis
165. - Entre duas soluções para um mesmo problema, sou capaz de descartar a que possibilitaria o alcance mais rápido do objetivo, se ela traz mais riscos
166. - Antes de entrar numa disputa, descubro o ponto fraco dos adversários
167. - Estou sempre aceitando as idéias e planos dos meus amigos, sem discutir
168. - Tenho a tendência de culpar as pessoas, quando sai algo errado comigo, mesmo sabendo que sou o responsável
169. - Com frequência me comprometo em coisas que logo não posso cumprir, por não haver previsto suas dificuldades
170. - Prefiro sempre falar da minha necessidade, do que ouvir os outros
171. - Enquanto não encontro uma solução para resolver um problema, eu não descanso
172. - Devido a minha obsessão, faço coisas que sei que não deveria fazer, mesmo sabendo que poderá trazer consequências graves
173. - Costumo ser impaciente e, quando quero conseguir algo importante dos outros, não posso esperar
174. - Quando discuto com alguém, procuro defender as minhas idéias, não dando a atenção às idéias dos outros
175. - Eu prefiro que me digam o que fazer, do que tomar alguma decisão
176. - Pelo fato de não receber castigo, acabo cometendo os mesmos erros, novamente
177. - Reconheço que me agrada a improvisação e envolver-me em assuntos sem o devido preparo
178. - Quando uma pessoa vem me avisar que falaram mal de mim, tenho o hábito de acreditar sem averiguar
179. - Diante de uma situação difícil, eu não sei como resolvê-la
180. - Não costumo sentir-me culpado da maior parte das acusações que me fazem
181. - Me ocorre que, quando tenho um fracasso, me deixo levar pelo desânimo, ao invés de pensar no que poderia evitar que acontecesse novamente
182. - Segundo meus amigos, eu só presto atenção naquilo que me interessa
183. - Costumo fazer as coisas sempre da mesma forma e tenho dificuldade, quando necessito fazer mudanças
184. - Quando sou acusado de ter feito algo errado, costumo discutir muito e sistematicamente jogar a culpa no outro
185. - Não creio que faça tudo que deveria para evitar problemas com os demais
186. - Me ocorre com frequência que, quando os outros estão falando, facilmente me desinteresso do que dizem e me ponho a pensar em outras coisas
187. - Sinto-me bastante perdido e sem saber o que fazer quando tenho que decidir entre várias possibilidades para resolver uma situação
188. - Quando desejo algo, vou até o fim, para alcançar o meu objetivo

TEST

A E C S

1. - Não gosto de cumprir as normas de convivência de minha escola.
2. - Quase sempre consigo ver qualidades nas pessoas com as que me relaciono.
3. - Quando exponho a minha opinião em grupo, para a resolução de um problema, me preocupa se será ou não aceita.
4. - Quando estou na liderança, divido as tarefas para envolver todos do grupo.
5. - Tenho a tendência de criticar meus amigos e suas ideias, se são diferentes das minhas.
6. - Nas competições, não meço as consequências para obter a vitória mesmo, que prejudique ao outro.
7. - Prefiro o trabalho individual.
8. - Aceito as pessoas, ainda que sejam muito diferentes de mim.
9. - Quando alguém me pede um favor, acabo fazendo, mesmo que não podendo, porque não sei dizer não.
10. - Procuro ser sempre o primeiro em tudo o que faço.
11. - Quando o professor pergunta algo na classe, procuro me esconder para não responder.
12. - Quando meus colegas de classe necessitam de auxílio, eu deixo o que estou fazendo e os ajudo.
13. - Acredito que elogios sinceros, melhoram o rendimento do grupo.
14. - Prefiro não discutir e nem protestar com as pessoas, mesmo sabendo que tenho razão.
15. - Procuro tratar com respeito as pessoas que exercem autoridade sobre mim (pais, professores, diretor,...)
16. - Em um trabalho que requer a participação e colaboração de todos, eu me afasto e deixo meus colegas fazerem sozinhos.
17. - Não me agrada falar em público, pois sempre tenho a impressão que alguém está rindo de mim.
18. - Quando desejo fazer algo, não levo em consideração as opiniões dos meus amigos.
19. - Quando vejo que um amigo está em dificuldade, procuro ajudá-lo a superá-la.
20. - Quando há um mutirão para fazer algo que beneficie a muitas pessoas, gosto de cooperar.
21. - Fico com medo quando tenho que falar com um superior.
22. - Ainda que não ganhe nada, me interesso e defendo o bem comum.
23. - Uso alguma forma de ameaça para intimidar as pessoas.
24. - Não me importo em fingir um pouco, desde que isso me garanta o poder.
25. - Prefiro fazer qualquer trabalho sozinho, ainda que tenha dificuldade, para não perturbar ninguém.
26. - Quando expresso algo que sei que é correto, mas se me pedem que esclareça, me sinto ameaçado e não complemento o que havia dito.
27. - Não gosto que mandem em mim e nem que me ordenem fazer algo que não me agrada.
28. - Gosto dos meus amigos, mesmo conhecendo seus limites ou defeitos.
29. - Quando acho que possuo mais do que deveria, eu compartilho com os outros, o que tenho.

30. - Não deixo de argumentar quando sei que tenho razão no que digo.
31. - Quando existe uma tarefa comum, onde todos devem participar, eu colaboro.
32. - Quando estou na liderança de um grupo, exerço minha autoridade sobre seus membros, não admitindo nenhum de seus erros, mas desculpando os meus.
33. - Num debate para solucionar um problema, prefiro ficar calado por medo de me expor ao ridículo, ainda que tenha a melhor resposta.
34. - Quando tomo algo emprestado de algum amigo, procuro ter o máximo de cuidado para não danificar.
35. - Quando um amigo vem contar-me algo errado que tenha feito, procuro ouvi-lo sem criticá-lo.
36. - Em um ônibus cheio ou em qualquer situação similar, eu cederia meu lugar a uma pessoa idosa, a uma gestante ou a qualquer outra pessoa que o necessite.
37. - Quando deparo com a desorganização e a falta de regras em algum evento, tomo a iniciativa para estruturá-lo e melhorá-lo.
38. - Quando estou convencido de que tenho razão, não costumo ceder em nada.
39. - Normalmente, não tenho problemas para aceitar e cumprir as normas ditadas pelos meus pais, em minha casa, pois penso que são feitas para favorecer a convivência e o bem estar da família.
40. - Somente me integro em grupos de trabalho si me vejo forçado.
41. - Tenho dificuldade para aceitar as decisões tomadas pelos meus amigos.
42. - Tenho prazer em estar com meus amigos, mesmo numa atividade que não me agrada muito.
43. - Não gosto quando me pedem um objeto emprestado, mesmo que não vá a usá-lo.
44. - Quando compro um objeto, e está com defeito, exijo meus direitos para trocá-lo ou devolvê-lo.
45. - Quando percebo que minha comunidade necessita algo, eu participo ativamente para conseguir os objetivos.
46. - Quando vejo um amigo bem sucedido, procuro acusar-lhe ou criticá-lo, para ser prejudicado.
47. - Em uma competição, não importa os meios que utilize para vencer, mesmo que o competidor seja o melhor amigo.
48. - Quando tenho um problema, tento resolvê-lo sozinho para não ter que compartilhar com ninguém o que está acontecendo.
49. - Não me importo quando me trapaceiam.
50. - Não me incomoda estar continuamente tomando emprestado lápis, borracha e livros dos meus amigos.
51. - Fico feliz quando um amigo é bem sucedido.
52. - Quando estou fazendo algo e sou interrompido, eu me irrita com facilidade.
53. - Quando sugiro novas idéias em um grupo, percebo que não me escutam.
54. - Às vezes me agrada fazer comentários rancorosos e maliciosos daqueles que triunfam.
55. - Em uma festa, prefiro me isolar dos demais.
56. - Considero-me uma pessoa tímida e submissa.
57. - Procuro respeitar o diretor do meu colégio e os meus professores.
58. - Sou capaz de descobrir nos demais, valores positivos, ainda que não sejam meus amigos.
59. - Em um grupo, procuro agradar a todos e dar solução para que superem os conflitos.
60. - Procuro respeitar meus professores e quando creio que minhas notas são injustas, converso com eles calmamente.

61. - Creio que se os outros não me escolhem como líder, é porque não consigo fazer as coisas bem feitas.
62. - Insisto em fazer valer minha opinião sobre a dos outros, ainda que seus argumentos sejam mais lógicos que os meus.
63. - Quando tenho que supervisionar a outras pessoas, tendo a exercer minha autoridade sobre elas.
64. - Abro mão dos meus direitos com facilidade.
65. - Tenho dificuldade para olhar diretamente para as pessoas quando falo.
66. - Só me incomoda quando os meus direitos são desrespeitados; quando acontece com os outros, acho que eles é que devem se incomodar.
67. - Quando um problema não me diz respeito, eu nem tomo conhecimento.
68. - Sinto raiva quando um colega ganha mais destaque do que eu.
69. - Acho que com elogios, consigo o que quero dos outros.
70. - Em grupo, percebo que as pessoas me pressionam muito.
71. - Sou muito vergonhoso e fico vermelho por pouca coisa.
72. - Penso muito antes de tomar uma decisão.
73. - Quando todos à minha volta tomam uma decisão que considero errada, sou capaz de ir contra todos.
74. - Quando tenho um problema e não consigo resolvê-lo, busco ajuda.
75. - No momento em que me encontro estudando, e meus amigos me chamam para sair, eu abandono o estudo e vou.
76. - Sou capaz de aproximar de uma pessoa e pedir ajuda, mesmo não o conhecendo.
77. - Frente a uma situação inesperada, eu faço primeiro, para depois refletir.
78. - Quando tenho uma opinião sobre algo, eu a defendo até o último instante.
79. - Para resolver um problema, procuro analisar bem a situação e depois tomar uma decisão.
80. - Tenho facilidade para me deixar levar pelas opiniões dos outros, mudando a minha.
81. - Geralmente tenho dificuldade para obedecer a normas e regulamentos.
82. - Quando tomo uma decisão, procuro ser disciplinado e cumprir meu plano corretamente.
83. - Procuro sempre defender meu ponto de vista, quando creio que estou certo.
84. - Procuro sempre planejar e preparar o que tenho que fazer com antecedência, pois não gosto de imprevisto.
85. - Quando sou provocado, fico irritado e reajo impulsivamente.
86. - Quando estou fazendo algo, procuro concentrar-me nas minhas atividades, não me importando com o que está acontecendo ao meu redor.
87. - Sou capaz de respeitar crenças e costumes diferentes dos meus.
88. - Tenho dificuldade para terminar as atividades que início.
89. - Não tenho problema para sugerir idéias que podem ou não serem bem aceitas.
90. - Entusiasmo facilmente com as coisas, porém logo as abandono.
91. - Tenho facilidade para mudar um ambiente físico e torná-lo mais agradável.
92. - Não me preocupo em manifestar minha opinião, ainda que seja contrária às demais.
93. - Gosto de conhecer pessoas e fazer novas amizades.
94. - Em minha família, discutimos e decidimos juntos os objetivos em comum.
95. - Eu não me sinto amado e compreendido por meus pais.

96. - Sou sincero/a com minhas amizades.
97. - Quando recebo uma ordem de meus pais, eles me explicam o porquê de tal ordem.
98. - Eu me sinto só sempre que preciso apoio de meus familiares.
99. - Penso que meus professores não confiam em mim, por isso não me dão responsabilidades.
100. - Eu considero meus pais autoritários, devido aos limites impostos por eles.
101. - Meus pais incentivam minhas idéias.
102. - Tenho dificuldade para resolver conflitos com meus amigos, por mais que eu tente.
103. - Determinados assuntos, só falo com meus amigos.
104. - Na minha casa, não demonstram que confiam em mim.
105. - Tenho a impressão de que alguns amigos falam mal de mim, quando não estou perto.
106. - Meus pais não permitem que eu saia de casa, sem lhes comunicar.
107. - Quando tenho um problema, prefiro contar aos meus amigos, do que aos meus pais.
108. - Em uma reunião de família, eu participo e dou minha opinião.
109. - Quando minha família tem que tomar uma decisão, me consulta.
110. - Alguns professores não me compreendem porque não gostam de mim.
111. - Quando tomo uma decisão pessoal meus pais me apóiam e me incentivam a realizá-la.
112. - Nunca consigo fazer valer minha opinião em minha casa.
113. - Percebo com facilidade quando não devo permanecer num determinado ambiente.
114. - Não posso expressar meus sentimentos em minha casa.
115. - Meus pais não me compreendem e nem procuram me entender.
116. - Agrade-me o ambiente de minha casa, porque ali posso expressar livremente meus sentimentos sem medo de ninguém.
117. - Em minha casa não param de repreender-me e castigar-me; estou cansado disto.
118. - Aceito com naturalidade o fato de que nem todos confiam em mim.
119. - Tenho a impressão que em minha casa não me aceitam nem toleram minha forma de ser.
120. - Procuro ser observador, no sentido de observar o que não deu certo para os outros, para não fazer o mesmo.
121. - Quando surge um problema, procuro uma solução e se sai errado, sou capaz de encontrar outra alternativa.
122. - Antes de tomar uma decisão, penso sempre nas possibilidades a favor ou contra.
123. - Quando quero fazer algo (estudo, trabalho,...) espero sempre surgir uma oportunidade.
124. - Quando presencio uma discussão, consigo identificar os motivos e ser imparcial.
125. - Sou capaz de admitir que exista mais de uma maneira de resolver um problema e que nem sempre minha ideia é a melhor
126. - Costumo agir por impulso com relação aquilo que me agrada, sem pensar nas conseqüências.
127. - Eu planejo bem as minhas atividades, para alcançar meus objetivos.
128. - Acredito que não se pode entrar numa disputa, sem estar devidamente preparado.
129. - Quando tenho um problema, fico lamentando sobre isto.
130. - Geralmente quero que as coisas sejam feitas na hora em que as peço.

131. - Em uma situação de conflito com um amigo, não tenho nenhum interesse em encontrar uma solução que satisfaça a ambos.
132. - Não deixo de tomar uma decisão, só porque esta poderá trazer consequências desagradáveis.
133. - Entre duas soluções para um mesmo problema, sou capaz de descartar a que me possibilitaria alcançar mais rápido do objetivo, se isso traz mais risco.
134. - Antes de entrar numa disputa, trato de descobrir o ponto fraco dos adversários.
135. - Tenho a tendência de culpar as pessoas quando sai algo errado comigo, mesmo sabendo que sou o responsável.
136. - Prefiro sempre falar de minhas necessidades, antes que ouvir aos outros.
137. - Enquanto não encontro uma solução para resolver um problema, não descanso.
138. - Devido a minha obsessão, faço coisas que sei que não deveria fazer, mesmo sabendo que poderá trazer consequências graves.
139. - Costumo ser impaciente e, quando quero conseguir algo importante dos outros, não posso esperar.
140. - Quando discuto com alguém, procuro defender minhas idéias, não dando atenção às idéias dos outros.
141. - Prefiro que me digam o que fazer, do que tomar alguma decisão.
142. - Pelo fato de não receber castigo, acabo cometendo os mesmos erros novamente.
143. - Reconheço que me agrada a improvisação e envolver-me em assuntos sem o devido preparo.
144. - Quando me dizem que falaram mal de mim, tenho o hábito de acreditar, sem averiguar.
145. - Diante de uma situação difícil, eu não sei como resolvê-la.
146. - Não costumo sentir-me culpado da maior parte das acusações que me fazem.
147. - Ocorre-me que, quando tenho um fracasso me deixo levar pelo desânimo, ao invés de pensar no que poderia evitar para não acontecer novamente.
148. - Segundo meus amigos, eu só presto atenção naquilo que me interessa.
149. - Costumo fazer as coisas sempre da mesma forma e tenho dificuldade quando necessito fazer mudanças.
150. - Quando sou acusado de ter feito algo errado, costumo discutir muito e sistematicamente jogar a culpa no outro.
151. - Não creio que faça tudo o que deveria para evitar problemas com os demais.
152. - Ocorre com frequência que, quando os outros estão falando, facilmente me desinteresso do que me dizem e passo a pensar em outras coisas.

TEST

A E C S

1. - Não gosto de cumprir as normas de convivência de minha escola.
2. - Quase sempre consigo ver qualidades nas pessoas com quem me relaciono.
3. - Quando estou na liderança, divido tarefas para envolver todos do grupo.
4. - Tenho a tendência de criticar meus amigos e suas idéias, se são diferentes das minhas.
5. - Nas competições, não meço as conseqüências para obter a vitória, mesmo que prejudique ao outro.
6. - Prefiro o trabalho individual.
7. - Aceito as pessoas, mesmo que elas sejam muito diferentes de mim.
8. - Quando alguém me pede um favor, acabo fazendo, mesmo não podendo, porque não sei dizer não.
9. - Quando o professor pergunta algo na classe, procuro me esconder para não responder.
10. - Quando meus colegas de classe precisam de auxílio, eu deixo o que estou fazendo e os ajudo.
11. - Acredito que elogios sinceros, melhoram o rendimento do grupo.
12. - Prefiro não discutir e nem protestar, com as pessoas, mesmo sabendo que tenho razão.
13. - Procuro tratar com respeito as pessoas que exercem autoridade sobre mim (professores, diretores, encarregados, ...)
14. - Em um trabalho que requer a participação e colaboração de todos, eu me afasto e deixo meus colegas fazerem sozinhos.
15. - Não me agrada falar em público, pois sempre tenho a impressão que alguém está rindo de mim.
16. - Quando desejo fazer algo, não levo em consideração as opiniões dos meus amigos.
17. - Quando vejo que um amigo está em dificuldade, procuro ajudá-lo a superar a situação.
18. - Quando há um mutirão para fazer algo que trará benefícios para muitas pessoas, gosto de cooperar.
19. - Fico com medo quando tenho que ir falar com um superior.
20. - Ainda que não ganhe nada, me interesso e defendo o bem comum.
21. - Uso alguma forma de ameaça para intimidar as pessoas.
22. - Não me importo em fingir um pouco desde que isso me garanta o poder.
23. - Prefiro fazer qualquer trabalho sozinho, ainda que tenha dificuldade, para não perturbar ninguém.
24. - Quando expresso algo que sei que é correto e me pedem que esclareça, eu me sinto ameaçado e não complemento o que havia dito.
25. - Não gosto que mandem em mim e nem que me ordene fazer algo que não me agrada.
26. - Gosto dos meus amigos, mesmo conhecendo as suas limitações ou defeitos.
27. - Quando acho que possuo mais do que deveria, eu compartilho com os outros o que tenho.
28. - Não deixo de argumentar quando sei que tenho razão no que digo.

29. - Quando existe uma tarefa comum onde todos devem participar, eu colaboro.
30. - Quando estou na liderança de um grupo, exerço minha autoridade sobre seus membros, não admitindo nenhum de seus erros, mas desculpando os meus.
31. - Num debate para solucionar um problema, prefiro ficar calado, por medo de me expor ao ridículo, ainda que tenha a melhor resposta.
32. - Quando tomo algo emprestado de algum amigo, procuro ter o máximo de cuidado, para não danificar.
33. - Quando um amigo vem contar-me algo errado que tenha feito, procuro ouvi-lo, sem criticá-lo.
34. - Em um ônibus lotado, ou em qualquer situação similar, eu cederia o meu lugar a uma pessoa idosa, gestante ou a qualquer outra pessoa que necessite.
35. - Quando deparo com a desorganização e a falta de regras em algum evento, eu tomo a iniciativa para estruturá-lo e melhorá-lo.
36. - Quando estou convencido de que tenho razão, não costumo ceder em nada.
37. - Normalmente, não tenho problemas em aceitar e cumprir as normas ditadas pelos meus pais, em minha casa, pois penso que são feitas para favorecer a convivência e o bem da família.
38. - Somente me integro em grupo de trabalho, quando sou forçado a fazê-lo.
39. - Tenho dificuldade em aceitar as decisões tomadas pelos meus amigos.
40. - Tenho prazer em estar com meus amigos, mesmo numa atividade que não me agrada muito.
41. - Não gosto quando me pedem um objeto emprestado, mesmo que não vá usá-lo.
42. - Quando compro um objeto, e está com defeito, exijo os meus direitos para trocá-lo ou devolvê-lo.
43. - Quando percebo que minha comunidade necessita de algo, eu participo ativamente para conseguir os objetivos.
44. - Quando vejo um amigo bem sucedido, procuro acusá-lo ou criticá-lo, para ser prejudicado.
45. - Em uma competição, não importa os meios que utilize para vencer, mesmo que o competidor seja o meu melhor amigo.
46. - Quando tenho um problema tento resolvê-lo sozinho, para não ter que compartilhar com alguém o que está acontecendo.
47. - Não me importo quando me trapaceiam.
48. - Fico feliz quando um amigo é bem sucedido.
49. - Às vezes me agrada fazer comentários rancorosos e murmurações maliciosas daqueles que triunfam.
50. - Em uma festa, prefiro me isolar dos demais.
51. - Considero-me uma pessoa tímida e submissa.
52. - Procuro respeitar o diretor do meu colégio e os meus professores.
53. - Sou capaz de descobrir nos demais, valores positivos, ainda que não sejam meus amigos.
54. - Em um grupo, procuro agradar a todos e dar soluções para que superem os conflitos.
55. - Procuro respeitar meus professores e quando creio que minhas notas são injustas, converso com eles calmamente.
56. - Creio que se os outros não me escolhem como líder é porque não consigo fazer as coisas bem feitas.
57. - Insisto em fazer valer minha opinião sobre a dos outros, ainda que seus argumentos sejam mais lógicos que os meus.
58. - Se tiver que supervisionar outras pessoas, tento exercer minha autoridade sobre elas.
59. - Abro mão dos meus direitos com facilidade.

- 60. - Tenho dificuldade para olhar diretamente para as pessoas quando falo.
- 61. - Quando um problema não me diz respeito, eu nem tomo conhecimento.
- 62. - Sinto raiva quando um colega obtém mais destaque do que eu.
- 63. - Acho que através de elogios, consigo o que quero dos outros.
- 64. - Em grupo, sinto que as pessoas me pressionam muito.
- 65. - Sou muito vergonhoso e fico vermelho por pouca coisa.
- 66. - Penso muito antes de tomar uma decisão.
- 67. - Quando todos à minha volta, tomam uma decisão que considero errada, sou capaz de ir contra todos.
- 68. - Quando tenho um problema e não consigo resolvê-lo, busco ajuda.
- 69. - Sou capaz de aproximar de uma pessoa e pedir ajuda, mesmo não a conhecendo.
- 70. - Frente a uma situação inesperada, eu faço primeiro, para depois refletir.
- 71. - Quando tenho uma opinião sobre algo, eu a defendo até o último instante.
- 72. - Para resolver um problema, procuro analisar bem a situação e depois tomar uma decisão.
- 73. - Tenho facilidade para me deixar levar pelas opiniões dos outros, mudando a minha.
- 74. - Geralmente tenho dificuldade para obedecer a normas e regulamentos.
- 75. - Quando tomo uma decisão, procuro ser disciplinado e cumprir meu plano corretamente.
- 76. - Procuro sempre defender meu ponto de vista, quando acredito estar certo.
- 77. - Procuro sempre planejar e preparar o que tenho que fazer com antecedência, pois não gosto de imprevisto.
- 78. - Quando sou provocado, fico irritado e reajo impulsivamente.
- 79. - Sou capaz de respeitar crenças e costumes diferentes dos meus.
- 80. - Tenho dificuldade para terminar as atividades que inicio.
- 81. - Não tenho problema em sugerir idéias que não sejam bem aceitas.
- 82. - Entusiasmo com facilidade com as coisas, porém logo as abandono.
- 83. - Tenho facilidade para mudar um ambiente físico, tornando mais agradável.
- 84. - Não me preocupo em manifestar minha opinião, mesmo que seja contrária às demais.
- 85. - Gosto de conhecer pessoas e fazer novas amizades.
- 86. - Em minha família, discutimos e decidimos juntos os objetivos em comum.
- 87. - Eu não me sinto amado e compreendido pelos meus pais.
- 88. - Sou sincero com as minhas amizades.
- 89. - Quando recebo uma ordem dos meus pais, eles me explicam o porquê de tal ordem.
- 90. - Eu me sinto só, sempre que preciso do apoio dos meus familiares.
- 91. - Penso que meus professores não confiam em mim, por isso não me dão responsabilidades.
- 92. - Eu considero meus pais autoritários, devido aos limites impostos por eles.
- 93. - Meus pais incentivam minhas idéias.
- 94. - Tenho dificuldade para resolver conflitos com meus amigos, por mais que eu tente.
- 95. - Determinados assuntos, só converso com amigos.
- 96. - Na minha casa, não demonstram que confiam em mim.

97. - Tenho a impressão de que alguns amigos falam mal de mim, quando não estou por perto.
98. - Quando tenho um problema, prefiro contar aos meus amigos, ao invés do que aos meus pais.
99. - Em uma reunião de família, eu participo e dou minha opinião.
100. - Quando minha família tem que tomar uma decisão, me consulta.
101. - Alguns professores não me compreendem, porque não gostam de mim.
102. - Quando tomo uma decisão pessoal importante para mim, meus pais me apóiam e me incentivam a realizá-la.
103. - Nunca consigo valer minha opinião em minha casa.
104. - Percebo com facilidade quando não devo permanecer num determinado ambiente.
105. - Não posso expressar meus sentimentos em minha casa.
106. - Meus pais não me compreendem e nem procuram me entender.
107. - Agrada-me o ambiente de minha casa, porque ali posso expressar livremente meus sentimentos, sem medo de ninguém.
108. - Em minha casa não param de repreender-me e castigar-me; estou cansado disto.
109. - Aceito com naturalidade o fato de que nem todos confiam em mim.
110. - Tenho a impressão que em minha casa não me aceitam e nem toleram meu modo de ser.
111. - Procuro ser observador, no sentido de ver o que não deu certo para os outros, para não fazer o mesmo.
112. - Quando surge um problema, procuro uma solução e se sai errado, sou capaz de buscar outra alternativa.
113. - Antes de tomar uma decisão, penso sempre nos prós e contra.
114. - Sou capaz de admitir que exista mais de uma maneira de resolver um problema e que nem sempre a minha idéia é a melhor.
115. - Costumo agir por impulso com relação aquilo que me agrada, sem pensar nas conseqüências.
116. - Eu planejo bem as minhas atividades, para alcançar os meus objetivos.
117. - Acredito que não se pode entrar numa disputa, sem estar devidamente preparado.
118. - Quando tenho um problema, fico lamentando sobre isto.
119. - Geralmente quero que as coisas sejam feitas na hora em que as peço.
120. - Em uma situação de conflito com um amigo, não tenho interesse em buscar uma solução que satisfaça a ambos.
121. - Não deixo de tomar decisão, só porque esta poderá trazer conseqüências desagradáveis.
122. - Entre duas soluções para um mesmo problema, sou capaz de descartar a que possibilitaria o alcance mais rápido do objetivo, se ela traz mais riscos.
123. - Tenho a tendência de culpar as pessoas quando sai algo errado comigo, mesmo sabendo que sou o responsável.
124. - Prefiro falar sempre das minhas necessidades, ao invés de ouvir aos outros.
125. - Enquanto não encontro uma solução para resolver um problema, eu não descanso.
126. - Devido a minha obsessão, faço coisas que sei que não deveria fazer, mesmo sabendo que poderá trazer conseqüências graves.
127. - Costumo ser impaciente e, quando quero conseguir algo importante dos outros, não posso esperar.
128. - Quando discuto com alguém, procuro defender as minhas idéias, não dando a atenção às idéias dos outros.
129. - Eu prefiro que me digam o que fazer, do que tomar alguma decisão.

130. - Pelo fato de não ser punido, acabo cometendo os mesmos erros novamente.
131. - Reconheço que me agrada a improvisação e envolver-me em assuntos sem o devido preparo.
132. - Quando me dizem que falaram mal de mim, tenho o hábito de acreditar, sem averiguar.
133. - Diante de uma situação difícil, eu não sei como resolvê-la.
134. - Não costumo me sentir culpado da maior parte das acusações que me fazem.
135. - Ocorre-me que, quando tenho um fracasso, me deixo levar pelo desânimo, ao invés de pensar no que poderia evitar que acontecesse novamente.
136. - Segundo meus amigos, eu só presto atenção naquilo que me interessa.
137. - Quando sou acusado de ter feito algo errado, costumo discutir muito e sistematicamente jogar a culpa no outro.
138. - Ocorre-me com frequência que, quando os outros estão falando, facilmente me desinteresso do que dizem e me ponho a pensar em outras coisas.

ANEXO II - CUESTIONÁRIO EN ESPAÑOL

TEST

A E G S

1.- No me gusta cumplir las normas de convivencia de mi escuela

2.- Casi siempre consigo ver cualidades en las personas con las que me relaciono

3.- Cuando en un grupo surge un problema creo que todos deben implicarse en su solución

4.- Cuando expongo mi opinión en grupo para solucionar un problema, me preocupa que sea o no aceptada

5.- Cuando lidero a un grupo reparto las tareas para que todos se impliquen

6.- Tengo la tendencia a criticar a mis amigos y a sus ideas si son diferentes a las mías

7.- Cuando compito cualquier medio sirve para ganar sin importar que perjudique a otro

8.- Prefiero el trabajo individual

9.- Procuro luchar por mis derechos

10.- No estoy de acuerdo cuando sé lo que está bien y mis amigos me piden que haga lo contrario

11.- Acepto a las personas aunque sean muy diferentes a mí

12.- Cuando veo a una persona en la calle que necesita ayuda no dudo en prestársela

13.- Cuando alguien me pide un favor, lo hago aunque no pueda porque no sé decir que no

14.- Cuando estoy trabajando en grupo procuro evitar críticas

15.- Procuro tratar a las personas amablemente

16.- Procuro ser siempre el primero en todo lo que hago

17.- Tengo facilidad para integrarme en el trabajo colectivo

18.- Cuando el profesor pregunta algo en clase, procuro esconderme para no responder

19.- No me preocupo por cuidar el material que me proporciona la escuela

20.- Cuando estoy con mis amigos suelo criticarlos

21.- Cuando mis compañeros de clase necesitan ayuda, yo dejo lo que estoy haciendo y me pongo con ellos

22.- Acepto fácilmente la opinión de la mayoría

23.- Considero que los elogios sinceros mejoran el rendimiento del grupo

24.- No me gusta discutir y protestar aunque sepa que tengo razón

25.- Procuro tratar con respeto a las personas que tienen alguna autoridad sobre mí (padres, profesores, director,...)

26.- En un trabajo que requiera la participación y colaboración de todos, yo me alejo y dejo que mis compañeros lo hagan solos

27.- No me agrada hablar en público porque tengo la impresión de que siempre alguien se va a reír de mí

28.- Cuando deseo hacer algo no tengo en cuenta las opiniones de mis amigos

29.- Cuando veo que un amigo tiene dificultades procuro ayudarlo a superarlas

30.- Cuando hay una reunión para hacer algo que beneficie a muchas personas, me gusta colaborar

31.- Me da miedo cuando tengo que hablar con un superior

32.- Aunque no gane nada, me intereso y defiendo el bien común

33.- Uso alguna forma de amenaza para intimidar a las personas

34.- No me importa fingir si eso me garantiza el poder

35.- Prefiero hacer cualquier trabajo solo, aunque tenga dificultad, para no molestar a nadie

36.- Cuando expreso algo que sé que es correcto pero se me pide que lo aclare, me siento amenazado, tengo miedo y no puedo precisar lo que he dicho

37.- No me gusta que me manden ni que me ordenen hacer algo que no me gusta

38.- Me gustan mis amigos incluso conociendo sus limitaciones o defectos

39.- Cuando creo que tengo más de lo que necesito, lo comparto con los otros

40.- No dejo de hablar cuando sé que tengo razón en lo que digo

41.- Cuando existe una tarea común, donde todos deben participar, yo colaboro

42.- Cuando tengo algo en mente, uso todos los medios para hacerlo

43.- Cuando lidero a un grupo ejerzo mi autoridad sobre sus miembros, no admitiendo ninguno de sus errores, y disculpando los míos

44.- En un debate para solucionar un problema, yo prefiero callarme por miedo al ridículo, aunque tenga la mejor respuesta

45.- Me considero una persona poco entusiasta

46.- Cuando pido algo prestado a algún amigo, procuro tener mucho cuidado para no estropearlo

47.- Cuando un amigo me cuenta algo malo que ha hecho, procuro escucharle sin criticar

48.- En un autobús lleno o en cualquier situación similar, yo cedo mi sitio a una persona mayor, a una mujer embarazada o a cualquier otra persona que lo necesite

49.- Tengo dificultad para acercarme a mis amigos cuando necesito ayuda

50.- Cuando reparo en la desorganización y falta de reglas en algún evento, tomo la iniciativa para estructurarlo y mejorarlo

51.- Cuando estoy convencido de que tengo razón no acostumbro a ceder en nada

52.- Normalmente no tengo problemas para aceptar y cumplir las normas que hay en mi casa, pues pienso que están ahí para favorecer la convivencia y el bien de la familia

53.- Solamente me integro en grupos de trabajo si me siento forzado

54.- Dejaría de hacer amistad con una persona socialmente excluida por miedo a las críticas de mis amigos

55.- Tengo dificultad para aceptar las decisiones que toman mis amigos

56.- Me agrada estar con mis amigos incluso cuando hacemos actividades que no me gustan

57.- No me gusta que me pidan que preste mis cosas, aunque yo no vaya a usarlas

58.- Cuando compro un objeto si éste es defectuoso, exijo mis derechos para cambiarlo o devolverlo

59.- Cuando percibo que mi comunidad necesita algo, yo participo activamente para conseguir los objetivos

60.- Cuando veo a un amigo que le va bien procuro acusarle o criticarle para perjudicarlo

61.- En una competición no importa los medios que utilice para ganar, incluso si ello me enfrenta a mis amigos

62.- Cuando tengo un problema intento resolverlo yo sólo para no tener que compartir con nadie lo que me pasa

63.- No me importa cuando me hacen trampas

64.- No me molesta pedir prestado continuamente los útiles de clase (lápiz, goma, libros..)

65.- Me alegro cuando le va bien a un amigo

66.- Cuando estoy haciendo algo y me interrumpen, me irrito con facilidad

67.- Siempre busco una solución a los problemas que aparecen a mi alrededor

68.- Cuando sugiero nuevas ideas en un grupo, percibo que no me escuchan

69.- Algunas veces me gusta hacer comentarios rencorosos y maliciosos sobre aquellos que triunfan

70.- Prefiero hacer las cosas yo sólo para no tener que competir o correr el riesgo de verme superado por los demás

71.- En una fiesta prefiero apartarme de los demás

72.- Me considero una persona tímida y sumisa

73.- Procuro respetar al director de mi colegio y a mis profesores

74.- Soy capaz de descubrir en los demás valores positivos aunque no sean mis amigos

75.- En un grupo, procuro agradar a todos y aportar soluciones para que se superen los conflictos

76.- Procuro respetar a mis profesores y cuando creo que mis notas son injustas hablo tranquilamente con ellos

77.- Creo que si los otros no me escogen como líder es porque no hago bien las cosas

78.- Insisto en hacer valer mi opinión sobre la de los demás, aunque sus argumentos sean más lógicos que los míos

79.- Si tengo que supervisar a otras personas tiendo a ejercer mi autoridad sobre ellas

80.- Recorro a mis derechos con bastante facilidad

81.- Tengo dificultad para mirar directamente a las personas cuando les hablo

82.- Solo me molesta cuando no se respeta a mis amigos; si se hace con los demás, no me importa

83.- Me da envidia cuando un compañero obtiene mejores calificaciones que las mías

84.- No me gusta participar en las actividades de grupo

85.- No tengo dificultad para expresar mi desacuerdo ante mis amigos, cuando creo que ellos no tienen razón

86.- Cuando un problema no me incumbe, no me implicó

87.- Siento rabia cuando un compañero destaca más que yo

88.- Pienso que con elogios consigo lo que quiero de los demás

89.- En un grupo percibo que los demás me presionan demasiado

90.- Soy muy vergonzoso y me sonrojo por poca cosa

91.- Pienso mucho antes de tomar una decisión

92.- Cuando todos mis compañeros toman una decisión que considero equivocada soy capaz de enfrentarme a ellos

93.- Cuando tengo un problema y no consigo resolverlo busco ayuda

94.- Cuando hago algo sin pensar me arrepiento

95.- Si me encuentro estudiando y mis amigos me llaman para salir, lo dejo y me voy

96.- Soy capaz de aproximarme a una persona y pedirle ayuda incluso aunque no la conozca

97.- Frente a una situación inesperada primero hago, luego pienso

98.- Cuando tengo una opinión sobre algo yo la defiende hasta el último momento

99.- Consigo darle diferentes usos a un objeto aunque no sea los suyos

100.- Para resolver un problema procuro analizar bien la situación y después tomar una decisión

101.- Tengo facilidad para dejarme llevar por las opiniones de los otros cambiando la mía

102.- Generalmente tengo dificultad para obedecer normas y leyes

103.- Cuando tomo una decisión procuro ser disciplinado y cumplir bien mi objetivo

104.- Procuro siempre defender mi punto de vista cuando creo que estoy en lo cierto

105.- No me gusta obedecer órdenes de un compañero de clase cuando el profesor se ausenta

106.- Procuro siempre planear y preparar lo que tengo que hacer con anticipación pues no me gusta improvisar

107.- Soy una persona inquieta que siempre está yendo y viniendo de un sitio para otro

108.- En las reuniones de grupo, generalmente acostumbro a dar órdenes y a tomar la iniciativa

109.- Cuando me provocan me irrito y reacciono impulsivamente

110.- Cuando estoy haciendo algo procuro concentrarme sin importarme lo que ocurra a mi alrededor

111.- Soy capaz de respetar creencias y costumbres diferentes a las mías

112.- Tengo dificultad para terminar las actividades que inicio

113.- No necesito saber lo que piensan los demás sobre un determinado asunto para dar mi opinión

114.- No tengo problema para sugerir ideas que puedan o no ser bien aceptadas

115.- Me entusiasmo fácilmente con las cosas pero enseguida las dejo

116.- Cuando tengo que tomar una decisión apenas pienso en mí

117.- Tengo facilidad para cambiar un ambiente físico y volverlo más agradable

118.- Manifiesto y defiendo mi opinión aunque esté en contra de la de los demás

119.- Yo tolero que alguien haga o diga cosas en las que no creo pero me da rabia

120.- Me gusta conocer a muchas personas y hacer nuevas amistades

121.- En mi familia discutimos y decidimos juntos los objetivos comunes

122.- Yo no me siento querido y comprendido por mis padres

123.- Soy sincero/a con mis amistades

124.- Cuando recibo una orden de mis padres ellos me explican el por qué

125.- Yo estoy solo siempre que preciso apoyo de mis familiares

126.- Pienso que mis profesores no se fían de mí y por eso no me dan responsabilidades

127.- Yo considero a mis padres autoritarios por los límites que me imponen

128.- Mis padres apoyan mis ideas

129.- Tengo dificultad para resolver conflictos con mis amigos por más que lo intente

130.- Sólo hablo con mis amigos determinados asuntos

131.- Mi familia no se fía de mí

132.- Me da la impresión de que algunos amigos hablan mal de mí cuando no estoy cerca

133.- Mis padres no me permiten que salga de casa sin decírselo

134.- Cuando tengo un problema prefiero contárselo a mis amigos antes que a mis padres

135.- Pienso que cuando intento algo en clase y no me dan responsabilidades es que no se fían de mí

136.- En una reunión familiar participo y doy mi opinión

137.- Cuando mi familia tiene que tomar una decisión me consulta

138.- Algunos profesores no me comprenden porque no les gusto

139.- Cuando tomo una decisión personal mis padres me apoyan y me animan a realizarla

140.- Nunca consigo hacer valer mi opinión en mi casa

141.- Percibo con facilidad cuando no debo quedarme en un determinado ambiente

142.- No puedo expresar mis sentimientos en mi casa

143.- Mis padres no me comprenden y ni lo intentan

144.- Aunque tenga con alguien un primer encuentro difícil soy capaz de intentarlo otra vez

145.- Me gusta el ambiente de mi casa porque allí puedo expresar libremente mis sentimientos sin miedo a nadie

146.- En mi casa no paran de reprenderme y castigarme y estoy cansado de esto

147.- Acepto con naturalidad el hecho de que no se fíen de mí

148.- Cuando discuto con mis padres, éstos no tratan de imponerse sino que me escuchan y respetan mi modo de pensar

149.- Tengo la impresión de que en mi casa ni aceptan ni toleran mi forma de ser

150.- Procuro ser observador en el sentido de darme cuenta de lo que otros hacen mal para no repetir yo lo mismo

151.- Cuando surge un problema busco la solución y si me equivoco soy capaz de encontrar otra alternativa

152.- Antes de tomar una decisión pienso siempre en las posibilidades a favor o en contra

153.- Cuando quiero hacer algo (estudio, trabajo,...) espero siempre la oportunidad

154.- Cuando presencio una discusión consigo identificar los motivos y ser imparcial

155.- Soy capaz de admitir que existe más de una manera de resolver un problema y que no siempre mi idea es la mejor

156.- Suelo actuar por impulsos haciendo aquello que me agrada sin pensar en las consecuencias

157.- Yo siempre planifico mis actividades para alcanzar mis objetivos

158.- Creo que no se puede entrar en una pelea o disputa si no estás preparado para ello

159.- Cuando tengo un problema yo sólo sé lamentarme

160.- Me siento inseguro cuando tengo que tomar decisiones porque temo a las consecuencias desagradables

161.- Generalmente quiero que las cosas se hagan en el momento en el que las pido

162.- Creo que en una discusión es difícil estar bien preparado porque las personas siempre suelen guardar “cartas en la manga”

163.- En una situación de conflicto con un amigo no tengo ningún interés en encontrar una solución que nos satisfaga a ambos

164.- No dejo de tomar una decisión sólo porque ésta me pueda acarrear consecuencias desagradables

165.- Entre dos soluciones para un mismo problema soy capaz de descartar la que me llevaría al objetivo más rápidamente si ello conlleva el correr más riesgo

166.- Antes de entrar en una discusión trato de descubrir el punto débil de los otros

167.- Siempre acepto sin discutir las ideas y planes de mis amigos

168.- Tengo la tendencia de echar la culpa a los demás cuando me equivoco aunque sepa que sólo yo soy el responsable

169.- Con frecuencia me comprometo con cosas que no lograré cumplir por no haber previsto las dificultades

170.- Prefiero siempre hablar de mis necesidades, antes que oír a los otros.

171.- Cuando tengo un problema no descanso hasta que no encuentro una solución

172.- Debido a mis obsesiones hago cosas que sé que no debería hacer, incluso sabiendo que pueden traerme graves consecuencias

173.- Acostumbro a ser impaciente y cuando quiero conseguir algo importante de los demás no puedo esperar

174.- Cuando discuto con alguien procuro defender mis ideas sin prestar atención a lo que digan los demás

175.- Prefiero que me digan lo que tengo que hacer antes que tomar yo una decisión

176.- Por el hecho de no recibir castigos acabo cometiendo los mismos errores una y otra vez

177.- Reconozco que me agrada improvisar e implicarme en asuntos sin haberme preparado

178.- Cuando me dicen que una persona habla mal de mí suelo creerlo antes que averiguarlo

179.- Ante una situación difícil no sé como resolverla

180.- No me suelo sentir culpable de la mayor parte de las acusaciones que me hacen

181.- Me ocurre que cuando tengo un fracaso me dejo llevar por el desánimo en vez de pensar que podría evitar que ocurriera otra vez

182.- Según mis amigos yo sólo presto atención a aquello que me interesa

183.- Acostumbro a hacer las cosas siempre de la misma manera y tengo dificultades cuando necesito hacer cambios

184.- Cuando me acusan por haberme equivocado suelo discutir mucho y echar la culpa al otro sistemáticamente

185.- No creo que haga todo lo que debería para evitar problemas con los demás

186.- Me ocurre con frecuencia que cuando los demás están hablando ni me intereso ni presto atención

187.- Me siento bastante perdido y sin saber lo que hacer cuando tengo que decidir entre varias alternativas para resolver una situación

188.- Cuando deseo algo para alcanzar mis objetivos voy siempre hasta el final.

TEST

A E C S

- 1.- No me gusta cumplir las normas de convivencia de mi escuela
- 2.- Casi siempre consigo ver cualidades en las personas con las que me relaciono
- 3.- Cuando expongo mi opinión en grupo para solucionar un problema, me preocupa que sea o no aceptada
- 4.- Cuando lidero a un grupo reparto las tareas para que todos se impliquen
- 5.- Tengo la tendencia a criticar a mis amigos y a sus ideas si son diferentes a las mías
- 6.- En las competiciones, no mido las consecuencias para obtener la victoria, aunque perjudique a otro
- 7.- Prefiero el trabajo individual
- 8.- Acepto a las personas aunque sean muy diferentes a mí
- 9.- Cuando alguien me pide un favor, lo termino haciendo, aunque no pueda porque no sé decir que no
- 10.- Procuro ser siempre el primero en todo lo que hago
- 11.- Cuando el profesor pregunta algo en clase, procuro esconderme para no responder
- 12.- Cuando mis compañeros de clase necesitan ayuda, yo dejo lo que estoy haciendo y les ayudo
- 13.- Considero que los elogios sinceros mejoran el rendimiento del grupo
- 14.- Prefiero no discutir ni protestar con las personas aunque sepa que tengo razón
- 15.- Procuro tratar con respeto a las personas que tienen autoridad sobre mí (padres, profesores, directores, encargados...)
- 16.- En un trabajo que requiera la participación y colaboración de todos, yo me aparto y dejo que mis compañeros lo hagan solos
- 17.- No me agrada hablar en público pues tengo siempre la impresión de que alguien se está riendo de mí
- 18.- Cuando deseo hacer algo no tengo en cuenta las opiniones de mis amigos
- 19.- Cuando veo que un amigo tiene dificultades procuro ayudarle a superarlas
- 20.- Cuando hay una reunión para hacer algo que beneficie a muchas personas, me gusta colaborar
- 21.- Me da miedo cuando tengo que ir a hablar con un superior
- 22.- Aunque no gane nada, me intereso y defiendo el bien común

- 23.- Uso alguna forma de amenaza para intimidar a las personas
- 24.- No me importa fingir un poco si eso me garantiza el poder
- 25.- Prefiero hacer cualquier trabajo solo, aunque tenga dificultad, para no molestar a nadie
- 26.- Cuando expreso algo que sé que es correcto pero se me pide que lo aclare, me siento amenazado, y no complemento lo que había dicho
- 27.- No me gusta que me manden ni que me ordenen hacer algo que no me gusta
- 28.- Me gustan mis amigos incluso conociendo sus limitaciones o defectos
- 29.- Cuando creo que tengo más de lo que debería, comparto con los otros lo que tengo.
- 30.- No dejo de argumentar cuando sé que tengo razón en lo que digo
- 31.- Cuando existe una tarea común, donde todos deben participar, yo colaboro
- 32.- Cuando lidero a un grupo ejerzo mi autoridad sobre sus miembros, no admitiendo ninguno de sus errores, y disculpando los míos
- 33.- En un debate para solucionar un problema, yo prefiero callarme por miedo al ridículo, aunque tenga la mejor respuesta
- 34.- Cuando pido algo prestado a algún amigo, procuro tener mucho cuidado para no estropearlo
- 35.- Cuando un amigo me cuenta algo malo que ha hecho, procuro escucharle sin criticar
- 36.- En un autobús lleno o en cualquier situación similar, yo cedo mi sitio a una persona mayor, a una mujer embarazada o a cualquier otra persona que lo necesite
- 37.- Cuando reparo en la desorganización y falta de reglas en algún evento, tomo la iniciativa para estructurarlo y mejorarlo
- 38.- Cuando estoy convencido de que tengo razón no acostumbro a ceder en nada
- 39.- Normalmente no tengo problemas para aceptar y cumplir las normas de mis padres que hay en mi casa, pues pienso que están ahí para favorecer la convivencia y el bien de la familia
- 40.- Solamente me integro en grupos de trabajo si me siento forzado
- 41.- Tengo dificultad para aceptar las decisiones que toman mis amigos
- 42.- Me agrada estar con mis amigos incluso cuando hacemos actividades que no me agradan mucho
- 43.- No me gusta que me pidan que preste mis cosas, aunque yo no vaya a usarlas
- 44.- Cuando compro un objeto si éste es defectuoso, exijo mis derechos para cambiarlo o devolverlo
- 45.- Cuando percibo que mi comunidad necesita algo, yo participo activamente para conseguir los objetivos
- 46.- Cuando veo a un amigo que le va bien procuro acusarle o criticarle para perjudicarlo
- 47.- En una competición no importa los medios que utilice para ganar, aunque el competidor sea el mejor amigo

- 48.- Cuando tengo un problema intento resolverlo yo sólo para no tener que compartir con nadie lo que me pasa
- 49.- No me importa cuando me hacen trampas
- 50.- No me molesta pedir prestado continuamente los útiles de clase (lápiz, goma, libros..de mis amigos)
- 51.- Me alegro cuando le va bien a un amigo
- 52.- Cuando estoy haciendo algo y me interrumpen, me irrito con facilidad
- 53.- Cuando sugiero nuevas ideas en un grupo, percibo que no me escuchan
- 54.- Algunas veces me gusta hacer comentarios rencorosos y maliciosos sobre aquellos que triunfan
- 55.- En una fiesta prefiero apartarme de los demás
- 56.- Me considero una persona tímida y sumisa
- 57.- Procuro respetar al director de mi colegio y a mis profesores
- 58.- Soy capaz de descubrir en los demás valores positivos aunque no sean mis amigos
- 59.- En un grupo, procuro agradar a todos y aportar soluciones para que se superen los conflictos
- 60.- Procuro respetar a mis profesores y cuando creo que mis notas son injustas hablo tranquilamente con ellos
- 61.- Creo que si los otros no me escogen como líder es porque no consigo hacer las cosas bien hechas
- 62.- Insisto en hacer valer mi opinión sobre la de los demás, aunque sus argumentos sean más lógicos que los míos
- 63.- Si tengo que supervisar a otras personas tiendo a ejercer mi autoridad sobre ellas
- 64.- Recorro a mis derechos con bastante facilidad
- 65.- Tengo dificultad para mirar directamente a las personas cuando les hablo
- 66.- Sólo me molesta cuando no se respeta mis derechos, cuando esto ocurre a los otros creo que ellos son los que se deben molestar
- 67.- Cuando un problema no me incumbe, no me implico
- 68.- Siento rabia cuando un compañero destaca más que yo
- 69.- Pienso que con elogios consigo lo que quiero de los demás
- 70.- En un grupo percibo que los demás me presionan mucho
- 71.- Soy muy vergonzoso y me sonrojo por poca cosa
- 72.- Pienso mucho antes de tomar una decisión
- 73.- Cuando todos mis compañeros toman una decisión que considero equivocada soy capaz de enfrentarme a todos

- 74.- Cuando tengo un problema y no consigo resolverlo busco ayuda
- 75.- Si me encuentro estudiando y mis amigos me llaman para salir, lo dejo y me voy
- 76.- Soy capaz de aproximarme a una persona y pedirle ayuda incluso aunque no la conozca
- 77.- Frente a una situación inesperada primero hago, luego pienso
- 78.- Cuando tengo una opinión sobre algo yo la defiendo hasta el último momento
- 79.- Para resolver un problema procuro analizar bien la situación y después tomar una decisión
- 80.- Tengo facilidad para dejarme llevar por las opiniones de los otros cambiando la mía
- 81.- Generalmente tengo dificultad para obedecer normas y reglamentos
- 82.- Cuando tomo una decisión procuro ser disciplinado y cumplir bien mi objetivo
- 83.- Procuro siempre defender mi punto de vista cuando creo que estoy en lo cierto
- 84.- Procuro siempre planear y preparar lo que tengo que hacer con anticipación pues no me gusta improvisar
- 85.- Cuando me provocan me irrito y reacciono impulsivamente
- 86.- Cuando estoy haciendo algo procuro concentrarme en mis actividades sin importarme lo que ocurra a mi alrededor
- 87.- Soy capaz de respetar creencias y costumbres diferentes a las mías
- 88.- Tengo dificultad para terminar las actividades que inicio
- 89.- No tengo problema para sugerir ideas que puedan no ser bien aceptadas
- 90.- Me entusiasmo fácilmente con las cosas pero luego las abandono
- 91.- Tengo facilidad para cambiar un ambiente físico y volverlo más agradable
- 92.- No me preocupa manifestar mi opinión aunque sea contraria a la de los demás
- 93.- Me gusta conocer personas y hacer nuevas amistades
- 94.- En mi familia discutimos y decidimos juntos los objetivos comunes
- 95.- Yo no me siento querido y comprendido por mis padres
- 96.- Soy sincero/a con mis amistades
- 97.- Cuando recibo una orden de mis padres ellos me explican el por qué
- 98.- Yo me siento solo siempre que preciso apoyo de mis familiares
- 99.- Pienso que mis profesores no confían en mí y por eso no me dan responsabilidades
- 100.- Yo considero a mis padres autoritarios por los límites que me imponen

- 101.- Mis padres apoyan mis ideas
- 102.-Tengo dificultad para resolver conflictos con mis amigos por más que lo intente
- 103.- Determinados asuntos, sólo los hablo con amigos
- 104.- En mi casa, no demuestran que confían en mí
- 105.- Me da la impresión de que algunos amigos hablan mal de mí cuando no estoy cerca
- 106.- Mis padres no me permiten que salga de casa sin decírselo
- 107.- Cuando tengo un problema prefiero contárselo a mis amigos antes que a mis padres
- 108.- En una reunión familiar participo y doy mi opinión
- 109.- Cuando mi familia tiene que tomar una decisión me consulta
- 110.- Algunos profesores no me comprenden porque no les gusto
- 111.- Cuando tomo una decisión personal mis padres me apoyan y me animan a realizarla
- 112.- Nunca consigo hacer valer mi opinión en mi casa
- 113.- Percibo con facilidad cuando no debo quedarme en un determinado ambiente
- 114.- No puedo expresar mis sentimientos en mi casa
- 115.- Mis padres no me comprenden y ni lo intentan
- 116.- Me gusta el ambiente de mi casa porque allí puedo expresar libremente mis sentimientos sin miedo a nadie
- 117.- En mi casa no paran de reprenderme y castigarme y estoy cansado de esto
- 118.- Acepto con naturalidad el hecho de que no todos confían en mí
- 119.- Tengo la impresión de que en mi casa ni aceptan ni toleran mi forma de ser
- 120.- Procuro ser observador en el sentido de darme cuenta de lo que no es acertado en los otros para no hacer yo lo mismo
- 121.- Cuando surge un problema busco la solución y si me equivoco soy capaz de encontrar otra alternativa
- 122.- Antes de tomar una decisión pienso siempre en las posibilidades a favor o en contra
- 123.- Cuando quiero hacer algo (estudio, trabajo,...) espero siempre la oportunidad
- 124.- Cuando presencio una discusión consigo identificar los motivos y ser imparcial
- 125.- Soy capaz de admitir que existe más de una manera de resolver un problema y que no siempre mi idea es la mejor
- 126.- Suelo actuar por impulso haciendo aquello que me agrada sin pensar en las consecuencias
- 127.- Yo siempre planifico mis actividades para alcanzar mis objetivos

- 128.- Creo que no se puede entrar en una disputa sin estar debidamente preparado
- 129.- Cuando tengo un problema yo sólo sé lamentarme
- 130.- Generalmente quiero que las cosas se hagan en el momento en el que las pido
- 131.- En una situación de conflicto con un amigo no tengo ningún interés en encontrar una solución que nos satisfaga a ambos
- 132.- No dejo de tomar una decisión sólo porque ésta me pueda acarrear consecuencias desagradables
- 133.- Entre dos soluciones para un mismo problema soy capaz de descartar la que me llevaría al objetivo más rápidamente si ello conlleva el correr más riesgo
- 134.- Antes de entrar en una discusión trato de descubrir el punto débil de mis adversarios
- 135.- Tengo la tendencia de echar la culpa a los demás cuando me equivoco aunque sepa que sólo yo soy el responsable
- 136.- Prefiero siempre hablar de mis necesidades, antes que oír a los otros.
- 137.- Hasta que no encuentro una solución para resolver un problema, yo no descanso
- 138.- Debido a mis obsesiones hago cosas que sé que no debería hacer, incluso sabiendo que pueden traerme graves consecuencias
- 139.- Acostumbro a ser impaciente y cuando quiero conseguir algo importante de los demás no puedo esperar
- 140.- Cuando discuto con alguien procuro defender mis ideas sin prestar atención a las ideas de los otros
- 141.- Prefiero que me digan lo que tengo que hacer antes que tomar yo una decisión
- 142.- Por el hecho de no recibir castigos acabo cometiendo los mismos errores una y otra vez
- 143.- Reconozco que me agrada improvisar e implicarme en asuntos sin haberme preparado
- 144.- Cuando me dicen que una persona habla mal de mí suelo creerlo antes que averiguarlo
- 145.- Ante una situación difícil no sé como resolverla
- 146.- No me suelo sentir culpable de la mayor parte de las acusaciones que me hacen
- 147.- Me ocurre que cuando tengo un fracaso me dejo llevar por el desánimo, en vez de pensar lo que podría evitar que ocurriera nuevamente
- 148.- Según mis amigos yo sólo presto atención a aquello que me interesa
- 149.- Acostumbro a hacer las cosas siempre de la misma manera y tengo dificultades cuando necesito hacer cambios
- 150.- Cuando me acusan por haberme equivocado suelo discutir mucho y echar la culpa al otro sistemáticamente
- 151.- No creo que haga todo lo que debería para evitar problemas con los demás

152.- Me ocurre con frecuencia que cuando los demás están hablando, fácilmente me desintereso de lo que dicen y me pongo a pensar en otras cosas

TEST

A E G S

- 1.- No me gusta cumplir las normas de convivencia de mi escuela
- 2.- Casi siempre consigo ver cualidades en las personas con las que me relaciono
- 3.- Cuando lidero a un grupo reparto las tareas para que todos se impliquen
- 4.- Tengo la tendencia a criticar a mis amigos y a sus ideas si son diferentes a las mías
- 5.- En las competiciones, no mido las consecuencias para obtener la victoria, aunque perjudique a otro
- 6.- Prefiero el trabajo individual
- 7.- Acepto a las personas aunque sean muy diferentes a mí
- 8.- Cuando alguien me pide un favor, lo termino haciendo, aunque no pueda porque no sé decir que no
- 9.- Cuando el profesor pregunta algo en clase, procuro esconderme para no responder
- 10.- Cuando mis compañeros de clase necesitan ayuda, yo dejo lo que estoy haciendo y les ayudo
- 11.- Considero que los elogios sinceros mejoran el rendimiento del grupo
- 12.- Prefiero no discutir ni protestar con las personas aunque sepa que tengo razón
- 13.- Procuro tratar con respeto a las personas que tienen autoridad sobre mí (padres, profesores, directores, encargados...)
- 14.- En un trabajo que requiera la participación y colaboración de todos, yo me aparto y dejo que mis compañeros lo hagan solos
- 15.- No me agrada hablar en público pues tengo siempre la impresión de que alguien se está riendo de mí
- 16.- Cuando deseo hacer algo no tengo en cuenta las opiniones de mis amigos
- 17.- Cuando veo que un amigo tiene dificultades procuro ayudarle a superarlas
- 18.- Cuando hay una reunión para hacer algo que beneficie a muchas personas, me gusta colaborar
- 19.- Me da miedo cuando tengo que ir a hablar con un superior
- 20.- Aunque no gane nada, me intereso y defiendo el bien común
- 21.- Uso alguna forma de amenaza para intimidar a las personas
- 22.- No me importa fingir un poco si eso me garantiza el poder

- 23.- Prefiero hacer cualquier trabajo solo, aunque tenga dificultad, para no molestar a nadie
- 24.- Cuando expreso algo que sé que es correcto pero se me pide que lo aclare, me siento amenazado, y no complemento lo que había dicho
- 25.- No me gusta que me manden y ni que me ordenen hacer algo que no me gusta
- 26.- Me gustan mis amigos incluso conociendo sus limitaciones o defectos
- 27.- Cuando creo que tengo más de lo que debería, comparto con los otros lo que tengo.
- 28.- No dejo de argumentar cuando sé que tengo razón en lo que digo
- 29.- Cuando existe una tarea común, donde todos deben participar, yo colaboro
- 30.- Cuando lidero a un grupo ejerzo mi autoridad sobre sus miembros, no admitiendo ninguno de sus errores, y disculpando los míos
- 31.- En un debate para solucionar un problema, yo prefiero callarme por miedo al ridículo, aunque tenga la mejor respuesta
- 32.- Cuando pido algo prestado a algún amigo, procuro tener mucho cuidado para no estropearlo
- 33.- Cuando un amigo me cuenta algo malo que ha hecho, procuro escucharle sin criticar
- 34.- En un autobús lleno o en cualquier situación similar, yo cedo mi sitio a una persona mayor, a una mujer embarazada o a cualquier otra persona que lo necesite
- 35.- Cuando reparo en la desorganización y falta de reglas en algún evento, tomo la iniciativa para estructurarlo y mejorarlo
- 36.- Cuando estoy convencido de que tengo razón no acostumbro a ceder en nada
- 37.- Normalmente no tengo problemas para aceptar y cumplir las normas de mis padres que hay en mi casa, pues pienso que están ahí para favorecer la convivencia y el bien de la familia
- 38.- Solamente me integro en grupos de trabajo si me siento forzado
- 39.- Tengo dificultad para aceptar las decisiones que toman mis amigos
- 40.- Me agrada estar con mis amigos incluso cuando hacemos actividades que no me agradan mucho
- 41.- No me gusta que me pidan que preste mis cosas, aunque yo no vaya a usarlas
- 42.- Cuando compro un objeto si éste es defectuoso, exijo mis derechos para cambiarlo o devolverlo
- 43.- Cuando percibo que mi comunidad necesita algo, yo participo activamente para conseguir los objetivos
- 44.- Cuando veo a un amigo que le va bien procuro acusarle o criticarle para perjudicarlo
- 45.- En una competición no importa los medios que utilice para ganar, aunque el competidor sea el mejor amigo
- 46.- Cuando tengo un problema intento resolverlo yo sólo para no tener que compartir con nadie lo que me pasa
- 47.- No me importa cuando me hacen trampas

- 48.- Me alegro cuando le va bien a un amigo
- 49.- Algunas veces me gusta hacer comentarios rencorosos y maliciosos sobre aquellos que triunfan
- 50.- En una fiesta prefiero apartarme de los demás
- 51.- Me considero una persona tímida y sumisa
- 52.- Procuro respetar al director de mi colegio y a mis profesores
- 53.- Soy capaz de descubrir en los demás valores positivos aunque no sean mis amigos
- 54.- En un grupo, procuro agradar a todos y aportar soluciones para que se superen los conflictos
- 55.- Procuro respetar a mis profesores y cuando creo que mis notas son injustas hablo tranquilamente con ellos
- 56.- Creo que si los otros no me escogen como líder es porque no consigo hacer las cosas bien hechas
- 57.- Insisto en hacer valer mi opinión sobre la de los demás, aunque sus argumentos sean más lógicos que los míos
- 58.- Si tengo que supervisar a otras personas tiendo a ejercer mi autoridad sobre ellas
- 59.- Recorro a mis derechos con bastante facilidad
- 60.- Tengo dificultad para mirar directamente a las personas cuando les hablo
- 61.- Cuando un problema no me incumbe, no me implico
- 62.- Siento rabia cuando un compañero destaca más que yo
- 63.- Pienso que con elogios consigo lo que quiero de los demás
- 64.- En un grupo percibo que los demás me presionan mucho
- 65.- Soy muy vergonzoso y me sonrojo por poca cosa
- 66.- Pienso mucho antes de tomar una decisión
- 67.- Cuando todos mis compañeros toman una decisión que considero equivocada soy capaz de enfrentarme a todos
- 68.- Cuando tengo un problema y no consigo resolverlo busco ayuda
- 69.- Soy capaz de aproximarme a una persona y pedirle ayuda incluso aunque no la conozca
- 70.- Frente a una situación inesperada primero hago, luego pienso
- 71.- Cuando tengo una opinión sobre algo yo la defiendo hasta el último momento
- 72.- Para resolver un problema procuro analizar bien la situación y después tomar una decisión
- 73.- Tengo facilidad para dejarme llevar por las opiniones de los otros cambiando la mía
- 74.- Generalmente tengo dificultad para obedecer normas y reglamentos

- 75.- Cuando tomo una decisión procuro ser disciplinado y cumplir bien mi objetivo
- 76.- Procuro siempre defender mi punto de vista cuando creo que estoy en lo cierto
- 77.- Procuro siempre planear y preparar lo que tengo que hacer con anticipación pues no me gusta improvisar
- 78.- Cuando me provocan me irrito y reacciono impulsivamente
- 79.- Soy capaz de respetar creencias y costumbres diferentes a las mías
- 80.- Tengo dificultad para terminar las actividades que inicio
- 81.- No tengo problema para sugerir ideas que puedan no ser bien aceptadas
- 82.- Me entusiasmo fácilmente con las cosas pero luego las abandono
- 83.- Tengo facilidad para cambiar un ambiente físico y volverlo más agradable
- 84.- No me preocupa manifestar mi opinión aunque sea contraria a la de los demás
- 85.- Me gusta conocer personas y hacer nuevas amistades
- 86.- En mi familia discutimos y decidimos juntos los objetivos comunes
- 87.- Yo no me siento querido y comprendido por mis padres
- 88.- Soy sincero/a con mis amistades
- 89.- Cuando recibo una orden de mis padres ellos me explican el por qué
- 90.- Yo me siento solo siempre que preciso apoyo de mis familiares
- 91.- Pienso que mis profesores no confían en mí y por eso no me dan responsabilidades
- 92.- Yo considero a mis padres autoritarios por los límites que me imponen
- 93.- Mis padres apoyan mis ideas
- 94.- Tengo dificultad para resolver conflictos con mis amigos por más que lo intente
- 95.- Determinados asuntos, sólo los hablo con amigos
- 96.- En mi casa, no demuestran que confían en mí
- 97.- Me da la impresión de que algunos amigos hablan mal de mí cuando no estoy cerca
- 98.- Cuando tengo un problema prefiero contárselo a mis amigos antes que a mis padres
- 99.- En una reunión familiar participo y doy mi opinión
- 100.- Cuando mi familia tiene que tomar una decisión me consulta
- 101.- Algunos profesores no me comprenden porque no les gusto
- 102.- Cuando tomo una decisión personal mis padres me apoyan y me animan a realizarla

- 103.- Nunca consigo hacer valer mi opinión en mi casa
- 104.- Percibo con facilidad cuando no debo quedarme en un determinado ambiente
- 105.- No puedo expresar mis sentimientos en mi casa
- 106.- Mis padres no me comprenden y ni lo intentan
- 107.- Me gusta el ambiente de mi casa porque allí puedo expresar libremente mis sentimientos sin miedo a nadie
- 108.- En mi casa no paran de reprenderme y castigarme y estoy cansado de esto
- 109.- Acepto con naturalidad el hecho de que no todos confían en mí
- 110.- Tengo la impresión de que en mi casa ni aceptan ni toleran mi forma de ser
- 111.- Procuro ser observador en el sentido de darme cuenta de lo que no es acertado en los otros para no hacer yo lo mismo
- 112.- Cuando surge un problema busco la solución y si me equivoco soy capaz de encontrar otra alternativa
- 113.- Antes de tomar una decisión pienso siempre en las posibilidades a favor o en contra
- 114.- Soy capaz de admitir que existe más de una manera de resolver un problema y que no siempre mi idea es la mejor
- 115.- Suelo actuar por impulso haciendo aquello que me agrada sin pensar en las consecuencias
- 116.- Yo siempre planifico mis actividades para alcanzar mis objetivos
- 117.- Creo que no se puede entrar en una disputa sin estar debidamente preparado
- 118.- Cuando tengo un problema yo sólo sé lamentarme
- 119.- Generalmente quiero que las cosas se hagan en el momento en el que las pido
- 120.- En una situación de conflicto con un amigo no tengo ningún interés en encontrar una solución que nos satisfaga a ambos
- 121.- No dejo de tomar una decisión sólo porque ésta me pueda acarrear consecuencias desagradables
- 122.- Entre dos soluciones para un mismo problema soy capaz de descartar la que me llevaría al objetivo más rápidamente si ello conlleva el correr más riesgo
- 123.- Tengo la tendencia de echar la culpa a los demás cuando me equivoco aunque sepa que sólo yo soy el responsable
- 124.- Prefiero siempre hablar de mis necesidades, antes que oír a los otros.
- 125.- Hasta que no encuentro una solución para resolver un problema, yo no descanso
- 126.- Debido a mis obsesiones hago cosas que sé que no debería hacer, incluso sabiendo que pueden traerme graves consecuencias
- 127.- Acostumbro a ser impaciente y cuando quiero conseguir algo importante de los demás no puedo esperar

- 128.- Cuando discuto con alguien procuro defender mis ideas sin prestar atención a las ideas de los otros
- 129.- Prefiero que me digan lo que tengo que hacer antes que tomar yo una decisión
- 130.- Por el hecho de no recibir castigos acabo cometiendo los mismos errores una y otra vez
- 131.- Reconozco que me agrada improvisar e implicarme en asuntos sin haberme preparado
- 132.- Cuando me dicen que una persona habla mal de mí suelo creerlo antes que averiguarlo
- 133.- Ante una situación difícil no sé como resolverla
- 134.- No me suelo sentir culpable de la mayor parte de las acusaciones que me hacen
- 135.- Me ocurre que cuando tengo un fracaso me dejo llevar por el desánimo, en vez de pensar lo que podría evitar que ocurriera nuevamente
- 136.- Según mis amigos yo sólo presto atención a aquello que me interesa
- 137.- Cuando me acusan por haberme equivocado suelo discutir mucho y echar la culpa al otro sistemáticamente
- 138.- Me ocurre con frecuencia que cuando los demás están hablando, fácilmente me desintereso de lo que dicen y me pongo a pensar en otras cosas

Nombre: _____ Sexo: _____

Centro: _____ Curso: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Marca:	1.	Si lo que dice la frase	NO SE VA EN TI
	2.	Si lo que dice la frase	SE DA RARAS VECES EN TI
	3.	Si lo que dice la frase	SE DA POCO EN TI
	4.	Si lo que dice la frase	SE DA ALGUNAS VECES EN TI
	5.	Si lo que dice la frase	SE DA A MENUDO EN TI
	6.	Si lo que dice la frase	SE DA BASTANTE EN TI
	7.	Si lo que dice la frase	SE DA MUCHÍSIMO EN TI

¡MUY IMPORTANTE!

Anota la respuesta en el cuadrado correspondiente a cada frase

1		10		19		28		37		46		55		64		73		82	
2		11		20		29		38		47		56		65		74		83	
3		12		21		30		39		48		57		66		75		84	
4		13		22		31		40		49		58		67		76		85	
5		14		23		32		41		50		59		68		77		86	
6		15		24		33		42		51		60		69		78		87	
7		16		25		34		43		52		61		70		79		88	
8		17		26		35		44		53		62		71		80		89	
9		18		27		36		45		54		63		72		81		90	

Esc.	PD	Centil
Con		
Sen		
Ac		
Sf		
Lid		
Agr		
Dom		
Ap		
Ans		

91		94		97		100		103		106		109		112		115			
92		95		98		101		104		107		110		113		116		118	
93		96		99		102		105		108		111		114		117		119	

Esc.	PD	Centil
Imp		
Ind		
Cv		

120		123		126		129		132		135		138		141		144		147	
121		124		127		130		133		136		139		142		145		148	
122		125		128		131		134		137		140		143		146		149	

Esc.	PD	Centil
Per		
Dem		
Hos		

150		154		158		162		166		170		174		178		182		186	
151		155		159		163		167		171		175		179		183		187	
152		156		160		164		168		172		176		180		184			
153		157		161		165		169		173		177		181		185		188	

Esc.	PD	Centil
Obs		
Alt		
Cons		
Med		

Nombre: _____ Sexo: _____

Centro: _____ Curso: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Marca:	1.	Si lo que dice la frase	NO SE VA EN TI
	2.	Si lo que dice la frase	SE DA RARAS VECES EN TI
	3.	Si lo que dice la frase	SE DA POCO EN TI
	4.	Si lo que dice la frase	SE DA ALGUNAS VECES EN TI
	5.	Si lo que dice la frase	SE DA A MENUDO EN TI
	6.	Si lo que dice la frase	SE DA BASTANTE EN TI
	7.	Si lo que dice la frase	SE DA MUCHÍSIMO EN TI

¡MUY IMPORTANTE!

Anota la respuesta en lo cuadrado correspondiente a cada frase

1			18		27		34		41		50		57		66	
2		8		19		28		35		42		51		58		
			12		20		29		36		43		52		59	
3		9		21		30			44				60			
4			13		22		31		37		45		53		61	
5			14		23			38		46		54		62		67
6		10		15		24		32		39		47		63		68
7			16		25		33		40		48		55		64	
	11		17		26				49		56		65		71	

Esc.	PD	Centil
Con		
Sen		
Ac		
Sf		
Lid		
Agr		
Dom		
Ap		
Ans		

72			77		79		82		84		85		88		90	
73		75		78		80		83			96				92	
74		76			81					87		89		91		

Esc.	PD	Centil
Imp		
Ind		
Cv		

93		96		99		102		105			110		113			118
94		97		100		103		106		108		111		114		116
95		98		101		104		107		109		112		115		117

Esc.	PD	Centil
Per		
Dem		
Hos		

120		124		128			134		136		140		144		148	
121		125		129		131			137		141		145		149	
122		126			132		135		138		142		146		150	
123		127		130		133			139		143		147		151	

Esc.	PD	Centil
Obs		
Alt		
Cons		
Med		

Nombre: _____ Sexo: _____

Centro: _____ Curso: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Marca:	1.	Si lo que dice la frase	NO SE VA EN TI
	2.	Si lo que dice la frase	SE DA RARAS VECES EN TI
	3.	Si lo que dice la frase	SE DA POCO EN TI
	4.	Si lo que dice la frase	SE DA ALGUNAS VECES EN TI
	5.	Si lo que dice la frase	SE DA A MENUDOS EN TI
	6.	Si lo que dice la frase	SE DA BASTANTE EN TI
	7.	Si lo que dice la frase	SE DA MUCHÍSIMO EN TI

¡MUY IMPORTANTE!

Anota la respuesta en el cuadrado correspondiente a cada frase

Esc.	PD	Centil
Con		
Sen		
Ac		
Sf		
Lid		
Agr		
Dom		
Ap		
Ans		

Age Group	Number of People
66	66
67	67
68	68
69	69
70	70
71	71
72	72
73	73
74	74
75	75
76	76
77	77
78	78
79	79
80	80
81	81
82	82
83	83
84	84

Esc.	PD	Centil
Imp		
Ind		
Cv		

85	88	91	94	97							
86	89	92	95	98	100	101	102	104	105	107	109
87	90	93	96	99	103	106	108	110			

Esc.	PD	Centil
Per		
Dem		
Hos		

Esc.	PD	Centil
Obs		
Alt		
Cons		
Med		

